

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

9/2010

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Редакционный совет:

В. А. Адольф (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексашикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

В. И. Матис (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Ф. Ш. Терезулов (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

В. Э. Штейнберг (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**
(scientific edition)

9/2010

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: **V. A. Belovolov** doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: **P. V. Lepin** doctor of pedagogics, professor

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

V. I. Matis (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

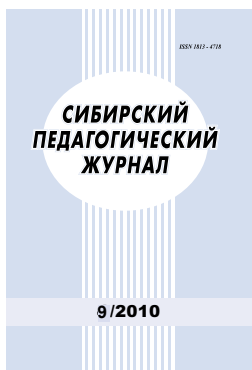
The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Sibirskij pedagogicheskij journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Е. В. Баширова, В. И. Земцова.

Формирование компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач.....24

В статье рассмотрен состав компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности, раскрыты дидактические возможности и методика применения учебно-профессиональных задач на практических и лабораторных занятиях по специальным и общепрофессиональным дисциплинам.

Ключевые слова: нормативно-метрологическая деятельность; нормирование и контроль точности; компетентность инженера в нормативно-метрологической деятельности; алгоритм решения учебно-профессиональных задач студентами; уровень компетентности в нормативно-метрологической деятельности

В. Д. Лобащев, А. А. Талых.

Тенденции интенсификации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.....32

Объём и темп обучения в современной школе непрерывно нарастают. Изменяющиеся условия обучения вызывают необходимость разработки и использования новых систем, методов, технологий обучения. Статья освещает некоторые частные вопросы глобальной проблемы изучения большего учебного материала за меньшие сроки.

Ключевые слова: интенсификация; цель; мотив; метод; деятельность; дискурс

Е. М. Левин, В. А. Беловолов.

Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление.....41

В статье рассматриваются сущность, структура и основные компоненты готовности будущих офицеров внутренних войск МВД России к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность; профессиональная деятельность; будущий офицер

Н. А. Расщепкина, Д. М. Козлов.

Проектирование результатов образования студентов технического вуза, ориентированных на инновационную профессиональную деятельность.....51

Предлагается в компетентностной модели выпускника отразить его профессиональные и личностные функции с целью создания и реализации в образовательном процессе педагогических условий для целенаправленной подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектирование; инновационная деятельность; творческая самореализация; личностный потенциал; инновационный потенциал; профессиональная направленность; самосознание; способности; модель выпускника

В. Н. Баталов.

Влияние гуманитарной подготовки курсантов военно-учебного заведения на их профессиональное становление.....59

В статье рассматривается роль, значение и влияние гуманитарной подготовки на процесс военно-профессионального становления курсантов военно-учебного заведения.

Ключевые слова: военно-учебное заведение; гуманитарная подготовка; профессиональное становление курсантов

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

Л. П. Григорьевская, Л. А. Киргизова, Л. Б. Григорьевский.

Технологии коррекции усвоения графической информации.....64

Использование объяснительно-коррекционных обучающих карт организации учебных занятий по инженерной графике для первокурсников технических вузов.

Ключевые слова: технический вуз; инженерная графика; обучающая карта

Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Н. В. Дулина.

Проблемы учебно-инженерного проектирования в современной практике технического вуза.....70

В статье рассматриваются проблемы учебно-инженерного проектирования в техническом вузе, пути его совершенствования в современных условиях реформирования инженерного образования.

Ключевые слова: инженер; учебно-инженерное проектирование; техническое решение

А. Д. Новиков.

Об исследовании функций на убывание и возрастание в контексте фундаментализации математического образования.....77

В качестве альтернативного подхода в аспекте фундаментализации математического образования автором предлагаются новая методическая концепция, инструментарий и схема исследования функций на убывание и возрастание на основе классификации точек области определения функции.

Ключевые слова: методика преподавания математики; возрастание; убывание и постоянство функций; фундаментализация математического образования

Раздел III. Языковая культура

К. А. Лукьянова.

К проблеме языкового выражения категорий количества, качества и меры (на примере изучения сопоставительных предложений в курсе РКИ).....87

В статье рассматриваются некоторые виды сопоставительных предложений как структуры, отражающие важнейшие логические категории и даются методические рекомендации по изучению этих предложений в курсе РКИ (русского языка как иностранного).

Ключевые слова: сопоставительные предложения; русский язык как иностранный; логические категории количества; качества и меры; мышление на иностранном языке

Л. И. Казаева.

Формирование лингвистической компетентности студентов на основе системы заданий с повторами.....94

Процесс формирования лингвистической компетентности в исследовании взаимосвязан с формированием лексической, грамматической, семантической, фонологической компетенций, носит поэтапный характер. Уровень сформированности лингвистической компетентности при изучении иностранного языка определяется в нашем исследовании результативностью учебно-познавательной деятельности студента при работе с разноуровневыми заданиями на основе функционирования повторов в разножанровых текстах.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность; лингвокультурные средства; повтор; проблемные задания; сознательно-коммуникативный метод; ситуация; эксперимент; способность; профессиональная деятельность

А. Л. Тихонова.

Построение фреймов цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка.....101

Статья посвящена проблеме группировки цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка во фреймы. В статье рассматриваются теоретические основы построения цифровых фреймов и структура фрейма цифровых ресурсов.

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс; цифровой фрейм; иноязычное образование

И. С. Волежжанина.

Роль курса иностранного языка в процессе преемственного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся.....110

Цель данной статьи – поиск путей повышения эффективности языковой подготовки обучающихся. Автор рассматривает практико-ориентированный курс иностранного языка как средство преемственного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности в системе «школа – вуз – центр обучения предприятия».

Ключевые слова: преемственность; иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность; практико-ориентированный курс

Т. И. Ильина.

Филологический подход в обучении иностранному языку как способ создания личностно-развивающей образовательной среды.....116

В статье рассматривается применение филологического подхода в иноязычном обучении для создания личностно-развивающей образовательной среды. Показано, что он способствует формированию гуманитарно-филологического мышления, развитию языковой личности и познанию общечеловеческой культуры.

Ключевые слова: филологический подход; текстуальное изучение; гуманитарно-филологическое мышление; развитие личности

Раздел IV. Формирование культуры личности

С. Е. Цветкова.

Диагностика развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей.....123

В условиях расширения сотрудничества с зарубежными странами актуальной проблемой современного образования становится совершенствование профессионально-иноязычной подготовки студентов экономических специальностей. В данной статье рассматривается опыт педагогической диагностики овладения ключевыми компетенциями, составляющими межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: диагностика; ключевые компетенции; профессионально-языковая и речевая; логико-информационная; социально-психологическая; умения; языковые и речевые; поисково-аналитические; логико-композиционные; межкультурные социально-психологические

Р. Н. Нурмагомедова, А. Н. Нюдюрмагомедов.

Традиции и тенденции развития национальных систем педагогического образования.....135

В статье проведен ретроспективный анализ развития педагогического образования в многонациональном регионе в советский период. Выявлены позитивные и негативные факты и тенденции развития этнокультурной школы и системы подготовки педагогических кадров для национальных школ.

Ключевые слова: традиция; тенденция; педагогическое образование; национальная школа; этническая культура; педагог этнокультурной школы

В. А. Абельбейсов.

Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: теоретико-методологические основы.....142

Жизнь детей-сирот в современном обществе трудно назвать радужной и беззаботной. Автор старается разобраться в проблеме социализации сирот в период самостоятельного жизнеустройства, видя основные причины этого в той гражданской и нравственной позиции, которую занимает педагогический коллектив интернатного учреждения. Недостаток видится в отсутствии надлежащих учебно-воспитательных программ, а также в нежелании ставить конкретные коррекционно-развивающие задачи в процессе обучения и воспитания. Противопоставляя личность ребенка из благополучной семьи и ребенка из детского дома, автор приходит к выводу, что личность последнего сочетает черты положительные и асоциальные. Именно агрессия в попытке доказать свое право на существование мыслится как единственный выход из положения и единственный жизненный ориентир.

Ключевые слова: социализация; сиротство; опека; дети-сироты; успешность; ценности

Раздел V. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

О. В. Осетрова.

Дидактические ориентиры к организации обучения специалистов для получения дополнительной квалификации «преподаватель – исследователь (медицинские науки)».....152

В исследовании представлен комплекс требований, условий и правил, предназначенный для подготовки молодых преподавателей и аспирантов медицинских вузов, с целью освоения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)». Потребность в разработке дополнительной квалификации для высшей школы обусловлена развитием исследовательских медицинских университетов в стране. Применение дидактических ориентиров в системе послевузовского профессионального образования позволит обеспечить единство основных требований к инновационной научно-педагогической подготовке, преемственность с последипломным этапом обучения в аспирантуре, фундаментальность обучения с учетом достижений медицинской и педагогической науки для формирования объективных критериев в оценке исследовательской деятельности образовательных медицинских учреждений, научно-исследовательских медицинских центров и комплексов.

Ключевые слова: дополнительная квалификация; дидактические ориентиры; послевузовское профессиональное медицинское образование

А. А. Севрюкова.

Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.....163

В статье рассмотрены современные подходы к понятиям «потенциал» и «исследовательский потенциал учителя». Представлена педагогическая модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: потенциал; исследовательский потенциал учителя; модель развития исследовательского потенциала учителя; система дополнительного профессионального образования

А. В. Жуков, М. А. Ковардакова, С. Г. Новиков, Г. Б. Савхалов.

Специфика обучения взрослого как субъекта образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.....169

Статья посвящена проблеме непрерывного образования специалистов в области коммерциализации наукоемких технологий. В ней рассматриваются особенности взрослого человека как субъекта обучения. Особое внимание уделено ценностям и мотивам, целям и задачам обучения взрослых. Раскрываются вопросы формирования содержания обучения в системе непрерывного образования. Выявлена специфика организации и способов контроля и оценки обучения в системе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование; мотивы и ценности; цели и задачи непрерывного профессионального образования; содержание образования; контроль и оценка

Л. В. Коломийченко.

Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста.....179

В статье рассматриваются актуальность проблемы, сущностные характеристики, специфика и особенности организации инновационной деятельности дошкольных образовательных учреждений в условиях сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: инновация; сетевое взаимодействие; социальное развитие и воспитание

Л. А. Пьянкова.

Стимулирование профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа на основе интеграции психолого-педагогических дисциплин.....186

Процесс преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла выступает одним из условий успешности формирования профессионального самоопределения. Необходимо исследовать когнитивно-гностический компонент в формировании профессионального самоопределения с тем, чтобы оптимизировать организацию процесса преподавания психолого-педагогических дисциплин.

Ключевые слова: компоненты профессионального самоопределения; три группы студентов; оптимальная группа; группа коррекции; группа риска

Л. И. Сайгушева, С. Н. Томчикова, С. В. Бунин

Профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности.....194

В статье рассматривается становление субъектной позиции студента как форма проявления активности в образовательной деятельности. С помощью метода моделирования данный процесс представлен четырьмя блоками: целевым, содержательным, организационным, оценочно-результативным.

Ключевые слова: студент; образовательная деятельность; субъектная позиция; профессиональное становление

Раздел VI. История педагогической теории и практики

В. А. Мищенко.

Развитие профессиональной мобильности в СССР в послевоенный период.....202

В статье рассматриваются основные направления развития профессиональной мобильности в Советском Союзе в 50-е–70-е гг. XX в. и ведущие факторы, повлиявшие на этот процесс.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; профессия; специальность

Раздел VII. Повышение качества современного школьного образования

*О. М. Хлытина.***Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы.....209**

Автор характеризует роль знаний о принципах и методах научного исторического познания в процессе социализации школьников в современном информационном поликультурном мире, раскрывает структуру и содержание методологического компонента учебной историко-познавательной деятельности, выявляет специфику старшей ступени школы в освоении учениками методологии исторического познания.

Ключевые слова: школьное историческое образование; историко-познавательная деятельность; учебное историческое познание; старшая школа

*О. Г. Федосимова.***Здоровьесберегающее сопровождение учащихся в детской музыкальной школе: исторический и современный подходы.....220**

В статье раскрыты исторические и актуальные подходы к здоровьесберегающему сопровождению учащихся детских музыкальных школ, определены основные пути организации взаимодействия администрации, преподавателей детских музыкальных школ, учителей общеобразовательных учреждений, родителей по сохранению и укреплению здоровья обучающихся.

Ключевые слова: здоровьесберегающее сопровождение; организация взаимодействия; сохранение и укрепление здоровья учащихся

*Р. С. Васильева.***Школьная телестудия как одна из форм профессионального воспитания учащихся.....226**

Рассматриваются разные направления дополнительного образования школьников. Активизация творческих способностей учащихся путем вовлечения их в разные формы дополнительного образования. Раскрывается роль сельской школы как центра воспитательного пространства, формирующего самосознание, самоопределение учащихся и ощущение их собственной ценности.

Ключевые слова: дополнительное образование; внеурочная деятельность; воспитательная работа; самореализация личности; социум; социализация личности

*Г. А. Коротько, Е. С. Пономарева.***Профильное обучение в современных условиях.....230**

Данная статья привлекает внимание к практической реализации профильного обучения как одного из актуальных направлений развития современного образования. В статье рассмотрены основные направления реализации профильного обучения на старшей ступени школы; представлена технология формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов.

Ключевые слова: профильное обучение; личностно ориентированное образование; модернизация образования

*Т. В. Киселева.***Стихотворное изложение – эффективное средство обучения.....240**

В статье рассматриваются стратегические ориентиры изложения учебного материала методом конструирования стихотворных учебных текстов (СУТ) для педагогов, обусловленные тенденциями развития современного общества, его глобализацией и тотальной информатизацией, бурным ростом информационных потоков и не менее бурным развитием компьютерных технологий. Рассмотрены проблемы снижения усвоения программного материала школьниками в связи с изменением общего психологического настроя,

когда восприятие достаточно длинных связных фрагментов, понимание их внутренней логики, простейший анализ и последующее удержание материала становится всё более затруднённым. Традиционные методические установки, направленные на запоминание и воспроизведение отдельных квантов информации в этих условиях перестают работать вообще или становятся малоэффективными. При этом актуальными становятся задачи переосмысления методических приёмов при изложении традиционных тем. Очевидна потребность в развитии новых, более эффективных методов обучения, т. е. потребность в совершенствовании учебных текстов, применяя к ним поэтическое изложение, которое становится средством улучшения знаний учащихся.

Ключевые слова: стихотворное изложение; поэтический учебный текст (СУТ); прочность усвоения; средство улучшения знаний; алгоритм конструирования СУТ

О. В. Гайкова.

Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в профильной школе...248

В статье акцентируется внимание педагогической общественности на переходе к профильному образованию, на внедрении государственного стандарта общего образования первого поколения, который предусматривает появление в общеобразовательной школе такого предмета как историография. Появление данного предмета ставит вопрос о теоретической и практической подготовке учителей истории к его преподаванию и о необходимости технологии изучения дискуссионных вопросов исторической науки.

Ключевые слова: историографическое содержание; историографические листы; компоненты педагогического процесса

Ф. Л. Ратнер, М. В. Шорина.

Эволюция семейных отношений в профилактике наркотизации.....255

«Мы все родом из детства», «и хорошее, и плохое человек получает в семье». Эти выражения знакомы каждому. Система семейного воспитания в последнее время претерпевают значительные изменения. Иногда, даже во внешне вполне благополучных семьях отсутствует взаимопонимание между супругами, детьми и родителями.

Ключевые слова: семья; профилактика наркомании; зависимость; наркотик; семейные отношения; предупреждение; взаимодействие; распространение; молодежь; наркопотребление; антинаркотический потенциал

Н. Н. Журба

Теоретические аспекты изучения детской одаренности: этимология понятия, признаки и стратегии осуществления деятельности.....261

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с обучением, воспитанием, социализацией одаренных и талантливых детей, а так же их мотивационно-личностными особенностями. Особое внимание уделяется теоретическим аспектам одаренности.

Ключевые слова: одарённость; мышление; саморазвитие; психологические механизмы; задатки; творческое развитие; социальное окружение; интеллектуальные способности; стратегия деятельности

Ф. А. Зуева.

Особенности технологии развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования.....266

В статье на основе разработанной технологии рассматривается последовательность и внутреннее содержание этапов развития компонентов личностных ресурсов старшеклассников в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогическая технология; личностные ресурсы; репродуцирование; поэтапное развитие

Раздел VIII. Психологические исследования

*Е. В. Шварева.***Семантические характеристики образа смерти у людей разных поколений.....272**

Смерть, жизнь, война и счастье – фундаментальные понятия, присутствующие в жизни каждого человека с самого рождения. Постепенно, при взрослении, вкладываемый смысл в эти понятия меняется. Однако, интересным остается вопрос: образ смерти, жизни, счастья и войны, представленный в современном сознании людей разных возрастов – это результат культурных стереотипов или индивидуально личностный смысл?

Поскольку образ смерти задает один из полюсов жизненного пространства человека, понимание его специфики позволит наглядно представить осмысленность ценности собственной жизни разных поколений. Это особенно актуально в рамках Российского общества, где тематика смерти представлена достаточно скудно.

Ключевые слова: смерть; образ смерти; ассоциации; подростки; юные; пожилые; психосемантика

*Н. В. Лукьянченко.***Семейная идентичность супругов на этапе перехода от молодой семьи к зрелой....283**

В статье определяется значение исследования семейной идентичности как важнейшего фактора целостности семьи. Дается определение семейной идентичности как особой формы личностно-групповой идентичности. Анализируются результаты исследования когнитивной и эмоционально-оценочной составляющих семейной идентичности на этапе перехода от молодой семьи к зрелой. Выделяются стабилизирующие и дестабилизирующие аспекты семейной идентичности супругов в семьях переходного этапа.

Ключевые слова: социальная идентичность; личностная идентичность; семейная идентичность; жизненный цикл семьи; переходный этап жизненного цикла семьи; когнитивная и эмоционально-оценочная составляющие семейной идентичности

*Ю. М. Хохрякова.***Проблема диагностики психического развития в педагогике раннего возраста....294**

В статье поднимается проблема недостаточной валидности отечественных разработок, призванных оценивать развитие детей раннего возраста, обособленности диагностики от планирования педагогического процесса.

Ключевые слова: диагностика; ранний возраст; показатели развития; возрастные нормативы; сенсорное развитие; индивидуализация образования

Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

*И. Г. Демидова, О. С. Сотникова.***Особенности физического развития и двигательных качеств студентов-первокурсников в зависимости от занятий спортом в школьные годы.....302**

Физическая подготовка студентов не отвечает требованиям программы вуза по физическому воспитанию. Занятия спортом в школьные годы позволяют успешно выполнять нормативы физической подготовки.

Ключевые слова: школьник; студент; физическая подготовка

*А. В. Стафеева, А. Л. Дерябина.***Роль института физической культуры в формировании системы непрерывного физкультурного образования в Забайкальском крае.....308**

В статье рассматривается проблема непрерывности физкультурного образования в Забайкальском крае. Актуализируются вопросы подготовки педагогических кадров нового поколения. Излагаются перспективы развития института физической культуры и его роли в обеспечении системы непрерывной качественной подготовки конкурентоспособных,

квалифицированных, компетентных, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности специалистов в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: непрерывное физкультурное образование; физическая культура личности; институт физической культуры; подготовка специалиста по физической культуре

Раздел X. Размышление, обсуждение

О. Н. Большакова.

Необходимость формирования самостоятельной, творческой, инициативной личности-профессионала в вузе.....316

В статье раскрыта необходимость развития новой личности инновационной направленности и указаны аспекты ее формирования в вузе – самоактуализация, саморазвитие, самостоятельность, творческая инициатива, инновационная направленность, инновационная деятельность, творческая личность. Представлена часть практических исследований данной проблемы в вузе.

Ключевые слова: самоактуализация; саморазвитие; самостоятельность; творческая инициатива; инновационная направленность; инновационная деятельность; творческая личность

В. Г. Северов.

Концепция системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса.....326

В статье в целях реализации положений проекта Государственных образовательных стандартов (ГОС) третьего поколения на основе интегративно-развивающего подхода представлена концепция системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса.

Ключевые слова: концепция; концептуальная модель; профессиональная подготовка; практико-ориентированные кадры; сфера малого бизнеса; базовые компетентности; ключевые компетенции; учебно-познавательные и метапрофессиональные качества

Правила оформления статей.....343

CONTENTS

Section I. Vocational Training

E. V. Bashirova, V. I. Zemcowa.

Formation of competence of the engineer in metrological standards of activities in the course of decision of educational – professional tasks.....24

Metrological standards of activities are considered in the article. Didactic possibilities and methods of using vocational training tasks in practical and laboratory work classes on specialised subjects of general and professional nature are covered.

Keywords: metrological standards of activities; standards and control of accuracy; competence of an engineer at metrological standards of activities; algorithm of decision of educational – professional tasks by students having a corresponding level of competence in this activity

V. D. Lobashev, A. M. Talukh.

Trends of intensification of students professional training in higher pedagogical educational institute.....32

Amount and speed of teaching in a modern school is continually increasing. Changing teaching provoke the need to elaborate and use new teaching system, methods, technologies. The article covers some peculiarities of universal problem of learning greater amount of material in less time scope.

Keywords: intensification; purpose; motive; method; vocation; discours

E. M. Levin, V. A. Belovolov

Willingness of the officer-to-be to professional activity as the psychologic-pedagogical phenomenon.....41

Article is devoted consideration of essence, structure and the basic components of willingness of the officers-to-be of the internal troops to professional activity.

Keywords: willingness; professional activity; officer-to-be

N. A. Rasshchepkina, D. M. Kozlov.

Designing educational innovational activityoriented results of technical university.....51

It is proposed to highlight professional and personality functions in the competence model of graduates to achieve the goal of creating and realization of educational conditions for students to be ready for innovational professional activity.

Keywords: educational design; innovational activity; creative self-realization.cpotential of personality; innovational potential; professional orientation.; self-consciousness; abilities; a model of graduate

V. N. Batalov.

Effect of humanitarian training of cadets of military schools on their professional formation.....59

The article deals with the problem of pedagogical preparation of the military instructors of the military academes, perfection of system of military vocational training and preparation of military men. The article contains the structure of professional competence of the military instructor. It is told about the program to pedagogical training, as about one way of perfection of pedagogical skill of the military instructors.

Keywords: the pedagogical training of the officer; a military school or academy; the program of pedagogical training of the military instructor

Section II. **Information and pedagogical technologies**

L. P. Grigorevskay, L. A. Kirgizova, L. B. Grigorevskii.

Correctional technics for graphics digestion.....64

Use of explanatory correctional training cards for maintenance of perspective geometry studies of first – year students at engineering institution of higher professional training.

Keywords: engineering institution of higher professional training; perspective geometry; training card

R. M. Petruneva, V. D. Vasilyeva, N. V. Dulina.

The problems of educational engineering projection in modern practice of technical university.....70

In article the problems of educational engineering projection in technical university, means of its improvement in modern conditions of reforming of engineering formation are considered.

Keywords: engineer; educational engineering designing; technical decision

A. D. Novikov.

Study of the functions on the decrease and the increase in the context of fundamentalization mathematical education.....77

As an alternative approach in the aspect of fundamentalization of mathematical education of the author proposes a new methodological concept, tools and scheme of study functions on the decrease and increase, based on the classification of points in domain of a function.

Keywords: methods of teaching mathematics; increase; decrease and constant functions; fundamentalization mathematical education

Section III. **Language Culture**

K. A. Lukyanova.

To the problem of language expression of the logical categories of quality, quantity, and measure (by example of studying of compound sentences in the Course of RFL (Russian as a Foreign).....87

The author analyses some varieties of compound sentences as structures reflecting the important logical categories and makes methodic recommendations on studying these sentences in the Course of RFL (Russian as a Foreign).

Keywords: compound sentences; Russian as a Foreign; the logical categories of quality; quantity; and measure; thinking in a foreign language

L. I. Kazaeva.

Forming linguistic competence of students on basis of task repeating system.....94

The process of formation of linguistic competence in the study correlated with the formation of lexical, grammatical, semantic, phonological skills, is gradual in nature. Level of formation of linguistic competence when learning a foreign language is determined by our performance studies teaching and students' cognitive activity when working with multilevel tasks on the basis of the functioning of repeats in different genres texts.

Keywords: linguistic competence; linguocultural means; repeat; problematic task; consciously communicative method, a situation, an experiment, and the ability, professional activities

A. L. Tikhonova.

Digital resources frame modelling for language teaching of foreign language teachers-to-be.....101

The article deals with the problem of grouping of digital (electronic) resources for language teaching of future teachers of foreign languages into frames. The theoretical basis of frame modelling and structure of the frames are considered in the article.

Keywords: digital instructional resource; digital frame; language teaching

I. S. Volegzhanina.

The role of practical course of a foreign language in formation of foreign language professional communicative competence.....110

The aim of this article is the learners' foreign language training efficiency gain searching. The author suggests the practical course of a foreign language to be the instrument of continuing formation of foreign language professional communicative competence within «school–university–enterprise' training centre» system.

Keywords: continuity; foreign language professional communicative competence; practical course of a foreign language

T. I. Ilyina.

Philological approach to foreign language teaching as a means of creating personality-developing educational environment.....116

The philological approach to foreign language teaching as a means of creating student-developing environment has been discussed. It has been shown that the approach contributes to developing students' linguistic personality, to forming humanitarian and philological thinking and learning human culture.

Keywords: philological approach; textual study; humanitarian and philological thinking; personality development

Section IV. Formation of Culture of the Person

S. E. Tsvetkova.

Diagnostics of intercultural communicative competence development of students-economists.....123

Under the conditions of expansion of cooperation with foreign countries there is a problem of current importance in modern education connected with improvement of professional foreign language training of students-economists. The author of the article examines experience of pedagogical diagnostics of mastering key competences composing the intercultural communicative competence of students-economists.

Keywords: diagnostics; key competences; professional-language and speech; logical-information; socio-psychological; skills; language and speech; search and analytical; logical-composite; intercultural socio-psychological

R. M. Nurmagomedova, A. N. Nudurmagomedov.

The tradition and tendention of development of national pedagogical education systems.....135

In this article we give retrospectual analysis of the development of pedagogical education in international region in soviet period. There were found out the positive and negative factors and fendetions of ethnoculture school development and the system of preparation the pedagogical comprehensions.

Keywords: tradition, tendention, pedagogical education, national school, ethnoculture, the teacher of ethnoculture school.

V. A. Abelbeisov.

Socialization of orphans and abandoned children: theoretical and methodological basis.....142

In article the social orphanhood as social and nationwide problem is concerned. The author thoroughly discusses the historical aspect of the problem, its current state; he deals with the state of orphanages and the main problems which its inmates may face with. The main problem according to the author is a lack of special educational programs for this category of children. By comparing children from complete families and orphans the author points to the fact that

the personalities of orphans combine both positive and asocial traits of character. Unfortunately aggression is the only way out for this category of children.

Keywords: socialization; orphanhood; guardianship; orphan children; success; success factors

**Section V. In-service training of the pedagogical staff.
Management of education**

O. V. Osetrova.

Didactic guidelines for the organization of the specialists training for getting an additional qualification “teacher-researcher (medical sciences)”.....152

The study presents a set of requirements, conditions and regulations designed to train young teachers and postgraduates of medical universities aimed at getting an additional specialization “teacher-researcher (medical sciences)”. The need for the development of an additional qualification for universities is conditioned by the development of medical research universities in the country. The use of didactic guidelines in the postgraduate education system will ensure the unity of the basic requirements for innovative research and pedagogical training, continuity with the postgraduate stage of postgraduate training, fundamental training based on the achievements of medical science and pedagogical one for the formation of objective criteria in evaluating research activities of educational medical institutions, scientific research medical centers and complexes.

Keywords: postgraduate professional medical education; additional qualifications; educational guidelines

A. A. Sevryukova.

Model of development of the teacher’s research potential at the system of further professional training.....163

Modern approaches of the notions “potential” and “research potential” are disclosed in the article. Pedagogical model of development of teacher’s research potential at the system of further professional training is described.

Keywords: potential; teacher’s research potential; the pedagogical model of teacher’s research potential development; system of further professional training

A. V. Zhukov, M. A. Kovardakova, S. G. Novikov, G. B. Savhalov.

A Grown-up as a subject of educational process in the system of additional professional education and specific character of adult education.....169

The article deals with the problem of lifelong education for the specialists in the sphere of science-intensive technologies and their commercialization. It also studies the characteristic features of a grown-up as a subject of education. Thus special emphasis is placed on adult education, its values and motives, its goals and objectives. The authors pay attention to the content of lifelong education. The paper also highlights the specific character of control and valuation, their structure and methods in the system of lifelong professional education.

Key words: lifelong professional education; its goals and objectives; motives and values; the content of education; control and valuation

L. V. Kolomiychenko.

Organization of networking educational initiatives in social development and education of preschool children.....179

In article the problem urgency, intrinsic characteristics, specificity and features of the organisation of innovative activity of preschool educational institutions in the conditions of network interaction are considered.

Keywords: innovation; network interaction; social development and education

L. A. Pjankova.

Stimulation of college students occupational self-determination on the base of psychology-pedagogical disciplines integration.....186

Teaching process of psychology-pedagogical disciplines becomes a condition in forming of occupational self-determination. It is necessary to investigate-gnostical component in forming of occupational self-determination in order to optimize organization of teaching process psychology-pedagogical disciplines.

Keywords: a component of professional self-determination; three groups of the students a) the optimum group; b) the group of correction; c) the group of risqué

L. I. Sajgusheva, S. N. Tomchikova, S. V. Bunin

Professional formation of the student as subject of educational activity.....194

The article deals with the formation of a subject position of the student of a teacher training college as a form of display of his activity in the educational process. By means of modeling the above mentioned process is presented by four components: target, substantial, organizational, diagnostic and evaluating.

Keywords: the student ; educational activity; a subject position; professional formation

Section VI. History of the Pedagogical Theory and Practice

V. A. Mishchenko

Development of professional mobility in the USSR in the postwar period.....202

This article discusses the main directions of development of professional mobility in the Soviet Union in the 50's–70'ies of XX century and the leading factors, affecting this process.

Keywords: profession mobility; profession; specialty

Section VII. Improvement of quality of modern school education

O. M. Khlytina.

Methodological component of educational historical knowledge at the senior stage of school.....209

The author emphasizes the importance of studying the principles and methods of scientific historical knowledge. The process of socialization of schoolchildren in the modern informative polycultural world calls for new structures, contents and methodology of educational historical knowledge. The author also shows the specificity of the senior stage of school in the development of students.

Keywords: historical school education; historical cognitive activity; education historical knowledge; senior school

O. G. Fedosimova.

Health saving support of children's musical school: historical and actual approaches...220

The article is devoted to historical and actual approaches to health saving support of pupils of children's music schools. The basic ways of the organization of interaction of administration, teachers of children's musical schools, teachers of educational institutions, parents on preservation and promotion of health of trainees have been determined defined.

Keywords: health saving support; the organization of interaction; parents on preservation and promotion of health of trainees

R. S. Vasilieva.

School TV – as one of the forms in pupils professional education.....226

Different ways of students extra activity education are investigated. The role of a country school as upbringing centre forming self-consciousness, self-determination and feeling of own worth is revealed.

Keywords: extra activity education; extra activities; upbringing work; personality self realization; society; persons adaptation to outside world

G. A. Korotko, E. S. Ponomareva.

Teaching focus groups in the modern world.....230

The purpose of the following article is to notice attention to the practical realization of focus group teaching, as one of the key trends in the modern education development. The basic trends of the realization of focus group teaching in the upper secondary sector at school are considered in the article; the technology of formation communicative competence of focus group teaching learners is represented there.

Keywords: focus group teaching; individuum-focused education; modernization of education

T. V. Kiselyova.

Poetic statement – a training effective remedy.....240

In article are considered In article strategic reference points of a statement of a teaching material by a method of designing of poetic educational texts (PET) for the teachers, the developments of a modern society caused by tendencies, its globalisation and total information, rapid growth of information streams and not less rapid development of computer technologies are considered. Problems of decrease in mastering of a program material by schoolboys in connection with change of the general psychological spirit when perception enough long coherent fragments, the understanding of their internal logic, the elementary analysis and the subsequent deduction of a material becomes more and more complicated are considered. The traditional methodical installations directed on storing and reproduction of separate quanta of the information in these conditions cease to work in general or become ineffective. Thus actual there are problems of reconsideration of methodical receptions at a statement of traditional themes. The requirement for development of new, more effective methods of training, i.e. requirement for perfection of educational texts is obvious, applying to them a poetic statement which becomes means of improvement of knowledge of pupils.

Keywords: poetic statement; the poetic educational text (PET); durability of mastering; means of improvement of knowledge; algorithm of designing PET

O. V. Gajkova.

Studying of debatable questions of the historical science at profile school.....248

In article the attention of the pedagogical public is focused on transition to profile formation, on introduction of state standard of the general education of the first generation which provides occurrence in a comprehensive school such before-meta as a historiography. Occurrence of the given subject brings an attention to the question on theoretical and practical preparation of teachers of history to its teaching and about necessity of technology of studying of debatable questions of a historical science.

Keywords: the historiographic maintenance; historiographic sheets; components of pedagogical process

F. L. Ratner, M. V. Shorina.

Evolution of family relations in preventive maintenance of drugs.....255

«All of us it come from the childhood», «both good, and bad the person receives in a family». These expressions are familiar to everyone. Sometimes, there was a destruction of the status of a family as educational institute, even in outwardly quite safe families there is no mutual understanding between spouses, children and parents.

Keywords: a family; narcotism preventive maintenance; dependence; a drug; family relations; the prevention; interaction; distribution; youth; narcoconsumption; antinarcotic potential

N. N. Zhurba.

Theoretic aspects of children's being gifted: etymology of the notion, signs and strategies of interaction.....261

The article deals with the topical problems of education, upbringing, socialization of gifted and talented children, as well as the personal peculiarities of their motives. The theoretic aspects of children's being gifted is under close observation.

Keywords: gifted; mind; self-development; psychological mechanisms; inborn abilities; development of creativity; social environment; intellect abilities; strategy of interaction

F. A. Zueva.

Features of technology of development of personal resources of senior pupils in system of profile formation.....266

In article on the basis of the developed technology the sequence and the internal maintenance of stages of development of components of personal resources of senior pupils in educational process is considered.

Keywords: pedagogical technology; personal resources; reproduction; stage-by-stage development

Section VIII. Psychological research

E. V. Shvareva.

Semantic characteristics of the image of death among people of different generations.....272

Death, life, war and happiness – are fundamental concepts, which are existing in the life of every man since his birth. Gradually, when we become adult, the meaning of these concepts is changing. However, an interesting question is – an image of death– life–happiness of people of different ages – is it a result of cultural stereotypes or an individual personal meaning?

As the image of death makes one of the poles of persons vital space, the understanding of its specific character can allow us to picture the understanding the value of different generations life. It is especially actual in the frames of the Russian society, where the theme of death is poorly depicted.

Keywords: death; an image of death; associations; juveniles; the young; the elderly; psycho-semantics

N. V. Lukyanchenko.

Household identity of spouses in step of transition from young family to mature.....283

In article value of research of family identity as major factor of integrity of a family is defined. Definition of family identity as special form of personal-group identity is made. Results of research cognichial and emotionally-estimated components of family identity at a stage of transition from a young family to the mature are analyzed. Stabilising and destabilising aspects of family identity of spouses in families of a transitive stage are allocated.

Keywords: social identity; personality identity; household identity; life cycle to families; connecting stage of the life cycle to families; cognitive and emotional-merit forming of household identity

Y. M. Khokhryakova.

Problem of diagnostics of mental development in pedagogics of early age.....294

The article highlights the problem of insufficient validity of the native materials, called to assess the development of children of early age, the isolation of assessment from planning pedagogical process.

Keywords: assessment; early age; parameters of development; age specifications; perception development; individualization of education

Section IX. Education. Health. Safety

I. G. Demidova, O. S. Sotnikova.

Peculiarities of physical development and first-year-student capacities depending on sports classes at school.....302

Physical training of student does not meet the requirements of the university course in physical education. Sport lessons in school allow to fulfill special standards of physical training successfully.

Keywords: pupil; student; physical education

A. V. Stafeeva, A. L. Deryabina.

The role of physical training institute in forming a system of incessant physical culture in zabaikalskiy region.....308

The article considers problems of incessant Physical Culture in Zabaikalskiy Region; actualize questions of future generation pedagogical cadre to be prepared; states progress perspectives of Physical Culture Institute, and its role in providing a system of incessant high-quality preparation to bring up competitive qualified, competent specialists, who are always ready to constant professional growth, possessing social and professional portability.

Keywords: key words: in all standards of education in the region; the continuous sports education; physical culture of a person; Physical Culture Institute; profile education; training of a specialist on physical culture

Section X. Reflections and Discussions

O. N. Bolshakova

The necessity of forming an independent, creative, proactive personality, a professional in high school.....316

The article deals with the necessity of a new person's development according to innovative activity and shows the aspects of its forming at the university – these aspects are: self-actualization, self-development, autonomy, creative initiative, innovation orientation, innovation, creative personality. We present some empirical studies of this problem in college.

Keyword: self-actualization; self-development; autonomy; creative initiative; innovation orientation; innovation; creative personality

V. G. Severov.

The concept of system of vocational training of the practical focused staff in college for small business sphere.....326

In order to realization of the State Educational Standards (SES) project of the third generation on the basis of integrated-developing approach this article offers the concept of system of vocational training of the practical focused staff in college for small business sphere.

Keywords: the concept; conceptual model; vocational training; the practical focused staff; sphere of small business; the base and clue competences; educational and cognitive qualities; metaprofessional qualities

Rules of registration of papers.....345

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Баширова Елена Владимировна

Заведующая кафедрой общепрофессиональных дисциплин Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ГОУ ВПО Оренбургский государственный университет, elena_bashirova66@rambler.ru, Орск

Земцова Валентина Ивановна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ГОУ ВПО Оренбургский государственный университет, pro nr@ogti.orsk.ru, Орск

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА В НОРМАТИВНО-МЕТРОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Bashirova Elena Vladimirovna

Head of Department of Orsk Institute of General and Vocational Humanitarian Studies, elena_bashirova66@rambler.ru, Orsk

Zemcowa Valentina Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice – Chancellor of Scientific Studies, pro nr@ogti.orsk.ru, Orsk

FORMATION OF COMPETENCE OF THE ENGINEER IN METROLOGICAL STANDARDS OF ACTIVITIES IN THE COURSE OF DECISION OF EDUCATIONAL- PROFESSIONAL TASKS

Согласно национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г., основной целью образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. В сфере профессионального образования необходимо обеспечить подготовку специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности. Для обеспечения качества подготовки специалиста, соответствующего фактическим и предполагаемым потребностям общества, необходимо рассматривать этот процесс в контексте определенной профессиональной деятельности.

Анализ профессиональной деятельности инженера машиностроительного производства, позволил выделить деятельность инженера по нормиро-

ванию и контролю точности как составляющую его профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность инженера, в конечном итоге, направлена на выпуск высококачественной, конкурентоспособной продукции. В свою очередь, показателями качества могут служить «самые разнообразные свойства изделия в зависимости от его назначения и тех требований, которые к нему предъявляются. Среди этих свойств важное значение отводится взаимозаменяемости и сопутствующим ей свойствам: точности, надежности и стабильности» [2, с. 5].

Таким образом, производимые инженером работы по стандартизации, обеспечению взаимозаменяемости, нормированию и контролю параметров точности являются одним из факторов эффективного выполнения каждого из основных видов профессиональной деятельности инженера, и могут быть представлены как самостоятельный вид в составе профессиональной деятельности инженера. В связи с этим, имеется необходимость в исследовании проблемы формирования компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности.

Нормативно-метрологическая деятельность инженера – это составляющая профессиональной деятельности инженера, направленная на нормирование требований к точности геометрических параметров элементов деталей в машиностроении; на разработку и экспертизу технической документации, на контроль параметров геометрической точности, на обеспечение точности измерений. Представим структуру нормативно-метрологической деятельности как единство мотива, цели, содержания, средств и технологий, результата.

Компетентность инженера в нормативно-метрологической деятельности – это составная часть профессиональной компетентности инженера, которая представляет собой интегративное профессионально-личностное новообразование, позволяющее оптимально решать профессиональные задачи, направленные на нормирование и контроль точности машиностроительной продукции с целью обеспечения ее качества.

Учитывая то, что компетентность определяется не только профессиональными знаниями и умениями, но и личностными качествами специалиста, мотивами его деятельности, общей культурой и способностью к развитию творческого потенциала, выделим составляющие компоненты компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности: когнитивный, деятельностный, психологический.

Когнитивный компонент включает совокупность знаний в области нормирования требований в отношении точности параметров, характеризующих определенные эксплуатационные свойства; знаний показателей, устанавливающих связь с причинами проявления неточности; знаний терминов и определений в отношении нормирования точности; знаний видов и категорий нормативных документов; знание средств и методов контроля точности в машиностроении.

Деятельностный компонент необходим для осуществления принципа связи теории с практикой и призван развивать способность применения полученных знаний при решении конкретных профессиональных задач. Он представлен широким спектром необходимых умений, навыков и опыта в разработке, оформлении и экспертизе нормативно-технической документации; в нормировании требований к геометрической точности элементов деталей; в работе с нормативно-методической документацией, а также в осуществлении контроля как заданного уровня точности в отношении геометрических параметров, так и показателей качества готовой продукции и технологических процессов.

Психологический компонент отражает личностное отношение инженера к нормативно-метрологической деятельности. Учитывая то, что знания в отношении нормирования точности носят догматичный характер, а также в связи с необходимостью запоминания большого объема терминов, понятий, требований и норм, этот компонент должен содержать свойства личности, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности инженера в области нормирования и контроля точности и позволяющие действовать самостоятельно и ответственно. К ним относятся: ответственность, способность прогнозировать результаты собственной деятельности, внимательность, рефлексия.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, проведенного в Орском гуманитарно-технологическом институте показали, что студенты испытывают затруднения при выполнении нормативно-метрологической деятельности. Анализ выявленных недостатков в профессиональной подготовке выпускников технических специальностей позволил определить дидактические средства их устранения. Одним из указанных средств стали учебно-профессиональные задачи (УПЗ), условия которых имитируют элементы нормативно-метрологической деятельности. Учебно-профессиональную задачу можно рассматривать как производственную задачу учебного характера, в процессе решения которой студенты применяют полученные знания и получают профессиональные навыки и умения. Основными частями УПЗ являются предметная область, требование и оператор.

В исследовании был разработан комплекс учебно-профессиональных задач [1], который позволяет преподавателю системно развивать знания и умения студентов по стандартизации, нормированию точности, формировать у них навыки по контролю точности и обработке результатов измерений, а также создавать условия для реализации междисциплинарных связей. В основу проектирования данного комплекса был положен анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки дипломированного специалиста «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». В результате анализа были выделены следующие профессиональные задачи, выполнение которых позволит обеспечить конкурентоспособность будущего специалиста в условиях современного производства:

организация и эффективное осуществление контроля качества готовой продукции и ее элементов; разработка нормативных материалов, технической документации; выполнение работ по стандартизации выпускаемой продукции, технологических процессов, средств технологического оснащения; разработка методик испытания изделий; метрологическая проверка основных средств измерений; экспертиза технической документации; соблюдение установленных требований, действующих норм, правил и стандартов.

При разработке содержания условий УПЗ по нормативно-метрологической деятельности инженера и создания их комплекса необходимо выполнение следующих требований:

- обеспечение направленности содержания условий задач на развитие у студентов всех компонентов компетентности в выполнении нормативно-метрологической деятельности;

- обеспечение иерархии предъявления задач в соответствии с уровнями развития компетентности студентов в нормативно-метрологической деятельности.

При конструировании условий УПЗ преподаватель учитывает дидактическую цель ее решения студентами. Соответственно, одни задачи имеют целью закрепление и применение знаний, другие – их совершенствование, третьи – формирование новых знаний. Для реализации этих целей УПЗ должны представлять не случайную совокупность, а комплекс, отвечающий определенным показателям содержательного характера, и представляющий систему задач и заданий, постепенно усложняющихся в процессе решения и учитывающих индивидуальные возможности студентов. В основу построения комплекса УПЗ заложены системные принципы, такие как целостность, структурность, взаимосвязь, иерархичность, многоуровневость. Комплекс задач, построенный по принципу возрастающей сложности, способствует пониманию связи между процессами и явлениями в нормативно-метрологической деятельности, дает возможность разрешать основные типы проблем, характерных для данной профессиональной деятельности. Знания, сформированные в процессе решения задач, отличаются высокой действенностью, функциональностью, сознательно применяются студентами в будущей профессиональной деятельности, способствуют формированию умений обнаруживать и устанавливать межпредметные связи между знаниями, полученными при изучении различных учебных дисциплин. Студенты уверенно применяют знания при выполнении курсового и дипломного проектирования, научно объясняют устройство и принцип работы измерительных приборов, раскрывают сущность процессов измерения и определения действительного значения измеряемой величины. Решение УПЗ играет важную роль в процессе профессионального образования, так как умение решать профессиональные задачи является основным критерием осознанного, прочного овладения знаниями, умениями и навыками, а также важнейшим средством формирования практических знаний студентов в области нормативно-метрологической деятельности и развития мышления.

Приведем примеры УПЗ по реализации нормативно-метрологической деятельности инженером.

УПЗ 1. При обтачивании детали на цилиндрической внутренней поверхности после обработки обнаружены следующие дефекты: размеры не соответствуют требованиям чертежа; обточенная поверхность имеет конусообразность. Выполнить анализ возможных причин полученных несоответствий, оценить вероятность их исправлений и разработать мероприятия по предупреждению выявленных несоответствий.

Предметная область задачи – изготовленная по чертежу деталь с нормируемыми предельными отклонениями; требование задачи – выявление причин несоответствий; оператор задачи – анализ технической документации, расчет предельных размеров, принятие обоснованного решения. Исследование условия задачи позволяет определить ее тип: интегративная, знаково – контекстная, количественная, творческая.

УПЗ 2. В соответствии с нормируемой точностью размеров и допускаемой погрешностью измерения произвести выбор и назначить средства измерения для указанных размеров детали, изображенной на чертеже.

Предметная область задачи – конструкторская документация; требование – назначить средства измерения; оператор – методика определения погрешности измерения. Тип задачи: когнитивная, графическая, качественная, продуктивная.

Применение УПЗ по реализации нормативно метрологической деятельности в профессиональной подготовке будущих специалистов требует разработки методики их решения. Исследование показало, что наиболее эффективным является алгоритм организации деятельности преподавателя и учебно-профессиональной деятельности студентов, представленный в таблице 1. Организация деятельности участников образовательного процесса зависит от актуального уровня развития компетентности студентов в выполнении нормативно-метрологической деятельности.

Таблица 1 – Алгоритм организации деятельности преподавателя и студента в процессе решения УПЗ по реализации нормативно-метрологической деятельности

Деятельность преподавателя	Деятельность студента
1	2
Решение задач студентами, имеющими репродуктивный уровень компетентности	
1. Моделирование типовой ситуации, требующей решения	1. Выделение предметной области и уяснение требования
2. Уточнение понятийного аппарата	2. Правильное толкование требований и условных обозначений
3. Оказание помощи в применении нормативной документации	3. Оперирование навыками выбора параметров точности
4. Организация выполнения студентами требования задачи	4. Выполнение требования задачи
5. Анализ результатов решения УПЗ	5. Предъявление результатов решения задачи

1	2
Решение задач студентами, имеющими эвристический уровень компетентности	
1. Моделирование проблемной ситуации 2. Выдвижение гипотез, предложений о возможных путях решения проблемы 3. Организация помощи при выборе алгоритма решения 4. Организация консультаций 5. Осуществление контроля	1. Формулирование проблемы 2. Анализ предложенных вариантов решения 3. Владение основными методиками расчета нормируемых параметров 4. Анализ полученных результатов 5. Предъявление полученного результата
Решение задач студентами, имеющими креативный уровень компетентности	
1. Моделирование проблемной ситуации, требующей нестандартного решения 2. Организация помощи в выборе плана решения 3. Организация исследовательского поиска 4. Организация консультаций 5. Оказание помощи в нахождении способов самоконтроля	1. Целеполагание 2. Самостоятельный выбор оптимального решения 3. Сбор и анализ новой информации 4. Формулирование и уточнение принятого решения 5. Рефлексия

Таким образом, использование УПЗ в процессе профессиональной подготовки студентов способствует решению следующих дидактических задач:

- развитие умений и навыков самостоятельной работы и творческих способностей студентов;
- формирование у студентов умения анализировать собственную деятельность и ее предметные условия;
- формирование глубоких знаний по общепрофессиональным и специальным дисциплинам, профессиональной направленности личности студентов.

Решение студентами УПЗ целесообразно как на практических, так и на лабораторных занятиях. Преимущество использования УПЗ при проведении лабораторных занятий заключается в интеграции теоретико-методологических знаний и практических навыков студентов в процессе научно-исследовательской деятельности. Лабораторно-исследовательский эксперимент требует от студента творческой инициативы, самостоятельности в принимаемых решениях, знакомства с методикой выполнения экспериментальных исследований, приобретения опыта использования теоретических знаний на практике, получения навыков обращения с измерительными приборами, изучения конструктивных особенностей и назначения измери-

тельных установок. Наряду с этим формируются умения анализа, сопоставления результатов измерений, вырабатываются навыки обработки результатов измерений, работы с нормативной документацией, справочной литературой, обобщения материала, принятия самостоятельных решений по результатам измерений.

При решении УПЗ в процессе выполнения лабораторных работ можно выделить четыре этапа:

- изучение студентами условия УПЗ, повторение теоретического материала, изучение нормативной документации, знакомство со средствами измерения, ходом проведения исследования, методиками проведения измерений;
- проверка преподавателем готовности студентов к выполнению измерений;
- осуществление учебно-исследовательского эксперимента по получению и обработке результатов равноточных однократных и многократных измерений контролируемых параметров деталей;
- анализ полученных результатов; оформление отчета о проделанной работе в виде схем, графиков, таблиц; принятие мотивированного решения о годности детали и возможности исправления выявленных несоответствий.

В процессе выполнения работы студенту предоставляется возможность приобрести метрологические умения, сформировать направления научного поиска, получить возможность развивать и использовать полученные знания.

В целях организации учебно-профессиональной деятельности студентов на лабораторных занятиях в исследовании разработаны учебно-профессиональные карты (УПК). В содержании УПК формулируется учебно-профессиональная задача, выделяются основные этапы деятельности, и представляется перечень действий по осуществлению каждого этапа. Предлагается три основных этапа: анализ условия УПЗ; подготовка к выполнению требования УПЗ; собственно выполнение требования УПЗ. Рассмотрим более подробно каждый из выделенных этапов.

Анализ условия УПЗ предполагает следующее содержание деятельности: формулировка цели; выделение предмета деятельности; выбор средств реализации деятельности; выделение состава и порядка операций.

Подготовка к выполнению требования УПЗ включает следующие действия: изучение устройства и принципа работы измерительных инструментов, приборов и оборудования; проверка исправности измерительного оборудования; настройка средств измерения на нуль или номинальный размер.

Выполнение требования УПЗ предполагает проведение необходимых измерений; обработку результатов измерений; определение и исключение погрешности измерений; работу с нормативной и справочной документацией; анализ полученной информации и формулирование вывода.

Рассмотрим пример учебно-профессиональной карты.

Тема: Контроль точности линейных размеров.

Учебно-профессиональная задача: Произвести выбор средств измерений и осуществить контроль годности действительных размеров детали.

Состав деятельности студента:

1 Анализ условия учебно-профессиональной задачи

Цель деятельности:

- назначение средств измерений в соответствии с допускаемой погрешностью измерения;
- выполнение однократных прямых измерений контролируемых размеров и оценка погрешности результатов измерений;
- формулирование заключения о годности линейных размеров.

Предмет деятельности: прямые однократные технические измерения и методы обработки их результатов.

Средства деятельности:

- универсальные измерительные инструменты и приборы;
- набор плоскопараллельных концевых мер длины;
- ГОСТ 8.051 – 81;
- ГОСТ 25347 – 82.

2 Подготовка к выполнению требования учебно-профессиональной задачи: проверка правильности установки микрометра на нуль; проверка правильности установки рычажной скобы на номинальный размер.

3 Выполнение требования учебно-профессиональной задачи: используя соответствующую нормативную документацию, определить допуск по качеству и допускаемую погрешность измерения размеров предлагаемой детали; выбор и назначение средства измерения; измерение действительных размеров детали; оценка погрешности результатов измерений; сделать заключение о годности каждого размера.

Таким образом, содержание и способ представления информации в учебно-профессиональных картах определяют последовательность организации познавательной деятельности студента. Учебно-профессиональная карта выполняет следующие функции:

- фиксирует полное содержание деятельности по выполнению каждого конкретного задания;
- содержание, структура, способ подачи материала УПК побуждает практическую и умственную познавательную деятельность студентов;
- фиксируемое учебно-профессиональной картой описание деятельности понятиями, выражающими ее инвариантное содержание, является аналогом для воспроизведения деятельности по любым общепрофессиональным и специальным дисциплинам.

Проведение формирующего педагогического эксперимента показало, что применение учебно-профессиональных задач по реализации нормативно-метрологической деятельности на практических и лабораторных занятиях по общепрофессиональным дисциплинам позволило значительно повысить уровень компетентности студентов в выполнении указанной деятельности.

Библиографический список

1. **Земцова, В. И.** Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода [Текст]: монография / В. И. Земцова. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 208 с.
2. **Никифоров, А. Д.** Взаимозаменяемость, стандартизация и технические измерения [Текст]: учеб. пособ. / А. Д. Никифоров. – М.: Высшая школа, 2007. – 510 с.

УДК 37.02

Лобашев Валерий Данилович

Кандидат педагогических наук, доцент факультета технологии и предпринимательства Карельской государственной педагогической академии, ronaf@mail.ru, Петрозаводск

Талых Алексей Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент факультета технологии и предпринимательства Карельской государственной педагогической академии, Петрозаводск

ТЕНДЕНЦИИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Lobashev Valery Danilovich

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the Karelian State Pedagogical Academia, ronaf@mail.ru, Petrozavodsk

Talukh Aleksei Mihailovich

Post-graduate student Faculty of technology and entrepreneurship, Karelian State Pedagogical Academy, Petrozavodsk

TRENDS OF INTENSIFICATION OF STUDENTS PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE

Потребность Социума в высококлассных специалистах предполагает эргономизацию образования. Объективные требования проектоники диктуют необходимость ориентации обучения в следовании чётко выверенным, ограниченным в объёме базальным основам крайне разнообразной знаковой среды обитания человека, ценность каждого элемента которой резко и контрастно меняется в возрастных границах. Так же энергично меняются механизмы наследования и передачи учебной информации. Это предопределяет направленность вектора профессионального образования на повышение продуктивности работы человеческого мозга, интенсификацию интеллектуальной деятельности человека, увеличение производительности умственного (в том числе учебного)

труда. В период модернизации педагогического образования на одно из первых мест выдвигается дидактический принцип активизации учебно-познавательной деятельности, исполнение которого в значительной степени способствует формированию гармонично развитой творческой личности на основе комплексного научного подхода к процессу обучения во всех типах учебных заведений. Показательно актуальны выдвинутые условия для педагогических вузов, в которых эффективность профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в полной мере зависит от развития их личностных профессиональных качеств и формируемых способностей к творческому преобразованию, предметной адаптации окружающей среды.

Использование эффективных приемов и методов обучения, включение студентов в творческий процесс – это оптимальный путь нахождения и актуализации внутренних резервов учебного процесса в самой личности обучающегося. Именно на этой основе можно говорить об интенсификации учебного процесса, способствующей повышению качества подготовки специалистов. Этой проблеме уделяли большое внимание педагоги: С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т. И. Ильина, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластёнин и др.

Интенсификация учебного процесса определяется ими в следующих характеристиках и параметрах:

- применительно к высшей школе этот процесс означает повышение качества обучения и снижение временных затрат за счет использования активизирующих средств, форм и методов обучения (С. И. Архангельский). Суть интенсификации состоит в эффективности преподавания, учения и учебного материала [1];
- стимул и мера повышения производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени (Ю. К. Бабанский);
- решение проблемы в высшей школе в применении алгоритмизации и программированного обучения (В. П. Беспалько);
- условие обеспечения прочного усвоения строго отобранного круга профессионально необходимых знаний и выработка соответствующих умений и навыков в оптимально допустимые интересам общества сроки [2], что достигается за счёт строгого отбора учебного материала и применения активных методов обучения, способствующих выработке у студентов таких знаний, которые могут иметь в будущем практическую ценность (Т. И. Ильина);
- вариант реализации технологии проблемного обучения (И. Я. Лернер);
- качественный показатель в ракурсе соотношения науки и учебного предмета в структуре содержания подготовки специалиста высшей квалификации, и комплексный показатель соотношения воспроизводящих и творческих процессов в структуре учения как специфического вида познавательной деятельности человека [4]. Эта система раскрывает целенаправленный процесс конструирования новых знаний на основе познавательной деятельности обучающихся, развитии интереса и мотивации к учению (П. И. Пидкасистый);

– основа программно-целевого подхода (В. А. Сластёнин). Суть его заключается в единстве всех сторон обучения, в их подчинении конечному результату, формировании всесторонне подготовленной, социально активной личности специалиста. Переход на интенсивный путь обучения в высшей школе стимулирует разрешение задач поиска и отработки методов, приемов, способов и средств обучения, позволяющих поднять эффективность учебно-воспитательного процесса. Причем, не за счет напряжения в труде преподавателя и обучающегося, а за счёт создания более благоприятной и производительной атмосферы труда [5].

К приведённым высказываниям необходимо добавить, что интенсификация обучения предполагает также и активизацию учебно-познавательной деятельности, в которой реализуются творческие возможности и резервы личности, не проявляющиеся в обычных условиях.

Анализ и обобщение результатов научных исследований позволяют выделить следующие основные направления интенсификации обучения:

1. Квалиметрия качества и целенаправленности обучения;
2. Усиление мотивации учения;
3. Повышение поэлементной и суммарной информативной емкости содержания образования;
4. Дидактическое обоснование применения активных методов и форм обучения;
5. Ускорение темпа учебных действий;
6. Развитие и совершенствование навыков учебного труда;
7. Применение средств информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

Для достижения поставленных целей необходима соответствующая адекватная профессионально-педагогическая и творческая подготовка преподавателя. ***В её организации присутствуют следующие тенденции:***

- функциональное совершенствование творческой подготовки с использованием средств интенсификации учебного процесса;
- интеграция компетентностных и личностно-ориентированных стратегий;
- развитие инфокоммуникационных технологий в профессионально-педагогическом обучении студентов педагогического вуза.

Педагогическая практика всегда рассматривается как некоторая область интенсификации профессионального и личностного роста обучающегося и фактор определяющий его непосредственное включение в реальную деятельность через выполнение должностных обязанностей и овладение логикой профессионального поведения учителя.

В общем случае интенсификацию рассматривают как систему:

1. *базирующуюся* на органическом сочетании социальных, экономических, педагогических, психологических, физиологических закономерностей и принципов и обеспечивающую достижение максимальной эффективности в подготовке будущих специалистов к общественной и профессиональной деятельности;

2. характеризующуюся:

- активизацией форм социального взаимодействия педагогической науки и практики;
- активно проявляемой профессиональной и познавательной деятельностью обучаемых;
- расширением, углублением и усложнением связей будущих специалистов с окружающими их людьми;
- стабильно прогнозируемым развитием устойчивой готовности обучающихся к производительному труду при рациональном оценивании исполнителем результатов этого труда;

3. основывающую эффект своей реализации на дальнейшей интенсификации производительной деятельности, унификации содержания образования;

4. представляющую достигаемый уровень совершенствования профессиональной подготовки через частные результаты действия, совершаемые на основе комплексного подхода в триедином отношении: теоретическом, организационно-управленческом и исполнительном;

5. созданную в соответствии с требованиями и идеями Закона об образовании, целями и задачами развития профессионального образования, общественными запросами и требованиями науки, техники и производства к подготовке будущих специалистов.

Педагогический процесс начинается с проектирования его целей. Их конкретность в значительной степени определяет интенсивность учебной деятельности обучающихся. Недостаточная напряженность целей расхолаживает преподавателя и студентов, делает обучение рыхлым, разбросанным.

Одним из определяющих личность качеств являются её способность к самооценке и самоопределению, и в первую очередь – оценке уровня профессиональной компетентности. Рассматривая последнюю, как некоторый комплекс-набор функций неудовлетворенности личности собой, с одной стороны, и оценку недостигнутого уровня самореализации – с другой, поиски решения задачи интенсификации обучения, представляемой как способ и метод преодоления выделенного разрыва, возможно направить на создание аппарата помощи обучаемому в направлениях:

- раскрытия внутреннего содержания и направления самоанализа предъявления "себя себе", самоизучения и самоутверждения;
- закрепления умений проявления, активизации способности сообщать (а, следовательно, и в значительной мере анализировать) о своих чувствах, ощущениях эмоциональной оценке фактов, явлений, комплекса новизны и т. п.;
- раскрытия и усиления способности фиксации причин возникновения тех или иных состояний;
- обучения приёмам саморазвития способностей формирования "пути", шагов повышения уровня обученности, уровня ощущений общего изменения менталитета.

Повышение внутренней напряженности целей обучения предопределяет интенсификацию обучения. Это в свою очередь требует от студентов активизации учебной работы, ориентируя их на развитие мышления, волевой сферы когнитивных способностей. В этом состоит специфика осуществления на практике интенсивного подхода к целеполаганию. Необходимо иметь в виду разнообразие целей, выделяемых по различным основаниям: цели предмета в целом, цели выделенного раздела, цели отдельной темы. В дальнейшем они декомпозируются, преломляются преподавателем в соответствии с требованиями и условиями проведения занятий в конкретных учебных группах студентов. Это позволяет решать дополнительные задачи восполнения пробелов и устранения недостатков в подготовке студентов. Любая цель достигается исполнением четко описанных конкретных задач. В практике цели и задачи часто употребляются и как рядоположенные понятия.

Интенсификация обучения предполагает, что его цели должны удовлетворять следующим требованиям:

1. Быть достаточно напряженными, ориентированными на максимум возможностей студентов, вызывать высокую (наивысшую) активность.
2. Быть принципиально достижимыми (явно завышенные цели, приводят к самоотключению студентов от решения поставленных задач).
3. Уровень их предъявления не должен превышать предельного уровня осознания: в противном случае они не становятся руководством к действию.
4. Быть конкретными, учитывающими реальные учебные возможности данного студенческого коллектива в зоне его ближайшего развития.
5. Быть пластичными, меняющимися с изменениями условий, возможностей для их достижения.

Цель – стимулирует, либо отвергает мотив деятельности. Для полноформатной интенсификации обучения необходимо не только выработать более напряженные цели и усилить мотивацию учения. Определенные изменения необходимо внести в содержание образования. В психолого-педагогических исследованиях последнего времени придается большое значение новым подходам к отбору и структурированию содержания основ наук с целью повышения продуктивности обучения. В условиях лавинообразного накопления научной информации целесообразной становится подача материала не мелкими дозами, а крупными блоками: в начале предъявляется к усвоению некоторый общий образ содержания и лишь затем более конкретные его составные части. В обновленных учебных программах приняты конструктивные меры повышения информативной ёмкости и содержания образования в условиях интенсификации учебного процесса: а) конкретизация направленности содержания на комплексное осуществление трех его основных функций – образовательной, воспитательной и развивающей; б) повышение информативной ёмкости каждого занятия за счет максимального насыщения содержания при сохранении его доступности; в) подача

материала укрупнёнными блоками, усиление роли ассоциаций в процессе изучения материала, проведение комплексных обобщающих занятий; г) повышение значимости теории в содержании образования; д) расширение применения дедуктивного подхода там, где он оказывается особенно эффективным; е) усиление межпредметных связей; ж) минимизация числа упражнений при безусловном обеспечении поисковых решений наибольшего круга учебно-развивающих задач; з) применение ограниченного числа алгоритмических указаний в процессе обучения; и) использование ИКТ-технологий; к) приёмы предвосхищающего формирования общеучебных умений и навыков; л) концентрация внимания на усвоении ведущих понятий, умений и навыков, выделяемых в обновленных учебных программах.

Система профессиональной образовательной деятельности наиболее контрастно выделяет интенсификацию в сферах и процессах: а) изложения и контроля содержания учебного материала, б) исполнения учебных заданий, в) квалитетрии параметров учебного процесса и уровня обученности обучающихся. Среди способов интенсификации обучения особое значение имеет применение методов, форм, средств, приемов, активизирующих учебно-познавательную деятельность обучающихся. Большую роль в этой ситуации играют проблемно-поисковые методы, учебные беседы, дискуссии, исследовательские опыты, познавательные игры, самостоятельная работа учеников, алгоритмизация и т. д. В практике работы вузов все шире находят применение методы проблемного обучения. Организация интенсивного учебного процесса предполагает оперативную обратную связь, быстрое получение информации об уровне эффективности применяемых мер и столь же оперативное регулирование и коррекцию обучения.

Возникает необходимость значительно повысить требования к используемым в учебном процессе методам контроля и оценки знаний. Для интенсификации обучения важен не только темп контроля, но и его аналитичность. Педагогу недостаточно знать только пробелы в знаниях обучаемых, но необходим и анализ причин их возникновения. Это могут быть недостатки здоровья, дефекты воспитанности личности, плохие домашние условия, изъяны самого процесса обучения, в том числе отсутствие индивидуального подхода и т. д.

В педагогике установлена возможность решать одну и ту же учебно-воспитательную задачу разными апробированными сочетаниями не только методов, но и форм организации учебного процесса. Вместе с тем, современная дидактика рекомендует непрерывно обновлять арсенал форм организации обучения, вносить в общую копилку опыта все новые и новые подходы к работе с обучающимися. Весьма важно, как можно шире использовать собеседования, семинары, конференции, встречи со студентами. На таких занятиях монолог педагога успешно дополняется и заменяется диалогом с обучающимися. Однако применяемые вербальные системы коммуникаций не могут полностью транслировать многообразие смыслов (учебной) информации. Знаковая форма всегда тяготеет над содержанием, определён-

ным образом искажая его. Проблемы интенсификации обучения выделяют в совершенно самостоятельную структуру вопрос о соотношении в учебном процессе объёмов учебных сообщений, их содержания, сложности задач и целей теоретического и практического обучения.

Обучение – нелинейная ситуация открытого диалога. Особо это относится к процессам формирования умений: период их конструирования характеризуется нарастанием энтропии системы, что демонстрируется её значительной интенсификацией и экстенсификацией. Изменение энтропии системы (обучения) выражается в критериях (количественных и качественных) интеграции, интенсификации и экстенсификации, корреляция между которыми в решающей степени задаётся и определяется ведущим преподавателем, обладающим исчерпывающей информацией о креативных потенциалах своих подопечных. Факт и мера интенсификации процесса обучения выражают в форме преломления, перемежания интереса и мотивации важный компонент отношения личности к деятельности. В этой ситуации средства интенсификации обучения, выступая в форме по сути алгоритмико-технологической цели, являют себя одной из ведущих составляющих педагогической технологии.

Современные организационные формы обучения, реализующие требования интенсификации процессов развития личности, возможно представить следующими тремя группами:

- коллективное обучение – наиболее полно выражено в постулатах классно-урочной системы, и наиболее прочно устоялось в практике обучения общеобразовательной школы;

- кооперативное – соответствует обучению в составе малых коллективов с возвратом к первооснове общения и разделения родовой ответственности, совершенствуется в возрождающихся формах бригадного и экипажного обучения;

- личностно-ориентированное – обучение, предполагающее органическое сочетание коллективных и индивидуальных форм, при преобладании последних; при этом используются интенсивные способы обучения: контекстное, диалоговое, проблемное, программированное и др.

Поиск и приведение к компромиссу выявленных и фиксируемых как объективные различий, мотиваций, целей, темпов индивидуального и коллективного совершенствования, а также определение степени их влияния на безошибочность конструирования исходных состояний участников процесса обучения и конфигураций предлагаемых маршрутов обучения – в этом состоит решение одной из главных задач педагогической технологии, формирующих форсированные, эффективные маршруты и средства, а также методы преодоления возникающих затруднений в обучении специалистов, подготавливаемых по заказу социума.

Интенсификация обучения, при относительно равных по совершенству педагогических системах, технологиях, методах, прежде всего ограничивается психофизиологическими способностями (параметрами) человека.

Первоначально дезадаптивированная личность (обучающийся) выступает в качестве создателя своего специфического дискурса, формируя через конструирование “личностного” языка (по сути – раздела личностного тезауруса) и сознание и подсознание. В настоящем наблюдается синтез психофизиологических требований к организации практического обучения, интеллектуализации теоретических основ моделирования процессов передачи специальных знаний при неразрывной многоуровневой структуризации содержания систем профессионального обучения. Столь плотная упаковка профессиональной (в своей основе – учебной) информации, выполненная в пространственно-временных рамочных ограничениях, и присутствие жёстких, имеющих достаточно различную базовую основу, требований к ней разрешается путём значительной интенсификации режимов обучения и мобилизации внимания обучающихся. Нарастает противоречие между увеличением объёма и усложнением знания и традиционными методами их передачи. В качестве средств разрешения этого противоречия теория обучения предлагает интегрировано-интенсифицированные методы обучения – проблемное, программированное обучение, методы суггестологии, гибкие обучающие системы, проектное обучения, case-технологии. Достаточно явно противоречия между знаниями и деятельностью проявляются в проблемном обучении. Необходимо учитывать, что в творческой работе процесс часто важнее результата: как правило, обучаемого сравнительно мало интересует оценка в период интенсивного поиска решения, однако он практически никогда не пребывает в безоценочной, идеалистической творческой ситуации. Семантика создаваемого виртуального оперативного средства общения полностью зависит от условий его создания и намерений дальнейшего использования каждой участвующей стороной.

Дискурс проявляется как объективная необходимость организации обмена идеями, выражения взаимовлияния, проявления эмпатии. В создаваемой педагогической ситуации он, конструируя и стимулируя условия интенсивного контекстного обучения, объединяет логику дискурсивной практики образовательной среды с объективными законами социального и экономического порядка. При этом вырабатываются практикоориентированные функции ситуативного использования лингвистических единиц языка и речи.

С внедрением компьютеров в учебный процесс появляется уникальная возможность для решения задач нового типа, называемых оптимизированными (например, задачи “коммивояжера”, развитие case-метода и др.), в которых из ряда возможных вариантов решений выбирается один, наиболее рациональный с определенной точки зрения. Применяемые обучающие программы позволяют широко использовать приёмы решений, основанных на когнитивной графике. Компьютер успешно соединяет в себе ряд традиционных технических средств обучения.

Интенсификация реализуется в пространстве “затраты – результат” на трёх уровнях (коллективных масштабах) индивид – технология – систе-

ма. Она тесно коррелирована с побудительно-исполнительной мотивацией обучающегося. Внедрение её основных положений дисциплинирует технологию обучения:

- требует, предполагает и стимулирует качественное совершенствование критериев оценивания результатов управления и саморазвития модели (системы);

- выставляет модифицированные количественно-качественные критерии;

- в некотором роде формирует средства и методы оценивания развития систем на различных этапах при различных внешних и внутренних факторах. И только при выполнении условий непрерывной модификации подходов к организации учебного процесса элементы и в целом система интенсификации приносит ожидаемые результаты в области повышения качества обучения.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст]/ С. И. Архангельский. – М., 1989. – 368 с.
2. **Ильина, Т. И.** Актуальные проблемы высшей школы [Текст]/ Т. И. Ильина // Новое в теории и практике обучения. – М., 1979, вып. 4 – С. 11–28.
3. **Лобашев, В. Д.** Формирование познавательного интереса в процессах обучения [Текст]/ В. Д. Лобашев // Школьные технологии. – 2010. – № 2. – С. 128–130.
4. **Пидкасистый, П. И.** Технология игры в обучении и развитии [Текст]: учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М.: МПУ, 1996. – 269 с.
5. **Сластёнин, В. А.** Аксиологические основания образования [Текст]/ В. А. Сластенин. – М., 2000. – С. 180–194.

УДК 375.0.1

Левин Евгений Михайлович

Старший сотрудник научно-исследовательского отделения ФГБОУ ВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России», levinem80@yandex.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Levin Evgeny Mikhailovich

Senior officer, Novosibirsk Military Institute of the Internal Troops named after Gen of the Army I. K. Yakovlev of the MIA of RF, levinem80@yandex.ru, Novosibirsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of pedagogics, professor NSPU, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

WILLINGNESS OF THE OFFICER-TO-BE TO PROFESSIONAL ACTIVITY AS THE PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL PHENOMENON

Сегодня внутренние войска МВД России выполняют свои задачи в непростых условиях. В числе неблагоприятных факторов можно выделить падение престижа военной службы среди молодежи, ускоренный переход на комплектование значительной части войск военнослужащими по контракту и нехватка в связи с этим квалифицированных специалистов, сокращение сроков военной службы по призыву, необходимость выполнения служебно-боевых задач в регионах со сложной социально-политической и криминогенной обстановкой, острота социальных проблем военнослужащих и т. д.

Эти и многие другие особенности предъявляют новые, повышенные требования к личности офицера внутренних войск. Возрастает роль таких качеств как высокий уровень общего образования и культуры, устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов, психологическая, педагогическая, экономическая, правовая подготовленность, профессиональная мобильность, готовность к непрерывному самообразованию.

Систематическое изучение качества службы выпускников вузов внутренних войск, осуществляемое на основе анализа отзывов, поступающих из войск, показывает, что молодые офицеры в целом обладают необходимым комплексом знаний, умений, навыков. Несмотря на это, имеются проблемы в выполнении ими должностных обязанностей, профессиональном становлении, закреплении на службе. Традиционно это объясняется недостатком

практики, получаемой курсантами в военных учебных заведениях. Однако, на наш взгляд, причины данной проблемы заключаются в другом. В настоящее время в реальной практике основным критерием оценки качества подготовки курсантов является их успеваемость, которая позволяет определить лишь уровень знаний, умений и практических навыков по различным учебным дисциплинам. Соответственно выводы об уровне подготовки будущего офицера, а отсюда и об эффективности образовательного процесса в целом, делаются исходя из вышеназванного критерия.

Подобная ситуация заставляет руководство и профессорско-преподавательский состав военных институтов направлять основные усилия на совершенствование тех элементов образовательного процесса, которые в конечном счете и влияют на уровень знаний, умений и навыков курсантов. Однако, как показывает практика, далеко не всегда наилучших результатов в последующей службе добиваются обладатели дипломов «с отличием» и «золотых медалей», зачастую даже наоборот.

Вероятно, во вполне понятном и, безусловно, необходимом стремлении к высоким результатам в учебе упускаются некие неочевидные, но немаловажные стороны подготовки будущих офицеров. Тем самым нарушается принцип целостности педагогического процесса и несколько «размывается» главная цель деятельности военного учебного заведения – подготовка квалифицированного военного специалиста, способного в течение длительного времени эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Указанные противоречия определяют объективную необходимость и актуальность изучения проблемы формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность офицера при всей своей специфичности является одним из видов профессиональной деятельности и находится с последней в родовидовом отношении. Следовательно, изучение данного вопроса следует начинать с обращения к проблеме готовности к профессиональной деятельности в психолого-педагогической литературе.

Понятие «готовность» словарь С. И. Ожегова поясняет как состояние личности, ее интерес, желание, стремление выполнить ту или иную деятельность [9]. Обращение к содержательному анализу понятия «готовность к деятельности» обнаруживает многообразие различных подходов и трактовок.

В. А. Крутецкий [5] определяет «готовность» как пригодность к деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к ней, склонности заниматься ею, переходящей на высоком уровне развития в страстную увлеченность. В понятие «готовность» В. А. Крутецкий вкладывает также наличие определенного запаса знаний, умений, навыков в соответствующей области.

Б. Д. Парыгин рассматривает готовность как одну из составляющих деятельности человека и одновременно фактором ее эффективности. Готовность к деятельности, считает ученый, как бы аккумулирует в себе подобно сжатой пружине все необходимые энергетические ресурсы для последующе-

го действия. В ней же (в готовности) заложен в свернутом виде и алгоритм или сценарий предстоящего действия по аналогии с тем, как это имеет место в реализации известного закона Геккеля, согласно которому каждый организм в процессе своего индивидуального развития (онтогенезе) повторяет некоторые черты и особенности тех форм, через которые прошли его предки в ходе эволюции (филогенеза) [10].

А. Г. Ковалев, в свою очередь, рассматривает готовность к деятельности как качество личности, включающее в себя сознание личностной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность к ее выполнению [4]. По его мнению, проблема формирования готовности личности к предстоящей деятельности представлена нравственной проблемой формирования отношения к трудовой деятельности как общественной обязанности и личному призванию.

В. С. Мерлин раскрыл взаимосвязь готовности к труду с проблемой личности. Среди параметров готовности к труду личностный параметр выдвинут им на первое место, при этом он отошел от традиционного подхода к решению проблемы готовности к труду. Традиционный подход обращает больше внимания на знания, навыки, умения в различных областях труда, а исследователь рассматривает готовность к труду как качество личностной готовности [8].

Изучение проблемы готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности невозможно без четкого выделения ее структурных компонентов, установления их взаимосвязи и взаимовлияния. Как мы выяснили, готовность представляет собой сложное структурное образование. Разные авторы выделяют в ней различные подструктуры (компоненты, блоки).

Так, К. М. Дурай-Новакова профессиональную готовность определяет как сложное личностное образование, многоплановую и многоуровневую систему качеств, свойств и состояний, которые в своей совокупности разрешают определенному субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность. В структуре профессиональной готовности она различает: мотивационный компонент (профессионально значимые потребности, интересы и мотивы профессиональной деятельности); ориентационно-познавательно-оценочный компонент (знание и представление о содержании профессии и требованиях к профессиональным ролям, средствах решения профессиональных задач, самооценка профессиональной подготовленности); эмоционально-волевой компонент (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, умение руководить действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей); операционно-действенный компонент (мобилизация и актуализация профессиональных знаний, умений и привычек, адаптация к требованиям профессиональных ролей и условий деятельности); наставочно-поведенческий компонент (настрой на доброкачественную работу) [1].

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович также рассматривают готовность к деятельности как сложное личностное образование, готовность к деятельнос-

ти включающее следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение к деятельности); ориентационный (знания об особенностях данного рода деятельности); операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности); волевой (самоконтроль, умение управлять действиями); ценностный (самооценка подготовленности к деятельности) [2].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе нет единой точки зрения на структуру готовности. Разные авторы выделяют различные компоненты готовности человека к профессиональной деятельности. Одни исследователи пытаются соотнести компоненты (стороны, подструктуры) готовности с психологической структурой личности, другие – со структурой конкретной деятельности. Во многих исследованиях готовность к деятельности определяется как сумма разных аспектов готовности, а ее сущность нередко сводится к простому перечислению структурных компонентов.

Очевидно, что структура готовности к профессиональной деятельности должна быть раскрыта с учетом психологической структуры личности и в соответствии со структурой профессиональной деятельности (субординацией тех функций, которые надлежит человеку выполнять).

Компоненты готовности не являются неизменными. Их взаимодействие в процессе выполнения задач зависит от специфики профессиональной деятельности, в каждом конкретном случае структура готовности имеет свои особенности, и подходить к ней нужно на основе деятельностно-личностного анализа. В последнее время, когда образование все более ориентировано на гуманизацию личности, значительно возросла роль личностного фактора в деятельности, все чаще акцент переносится с физического аспекта деятельности на морально-психологический. В связи с этим всё большую роль приобретает личностная готовность к деятельности.

Кроме того, имеет значение и тот факт, что готовность будущего офицера к профессиональной деятельности признается нами в качестве цели и результата профессиональной подготовки. Поскольку главная цель любого вуза – это подготовка своих выпускников к профессиональной деятельности, то главным ориентиром и основой для решения проблем формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности, несомненно, должна стать сущность этой деятельности, отражающая совокупность ее глубинных связей, отношений и внутренних законов.

Профессиональная деятельность офицера – достаточно широкое понятие, ни в коем случае не сводимое к объему функциональных обязанностей его первичной офицерской должности. Профессиональная деятельность офицера выступает как сложное структурное образование, в котором представлено несколько самостоятельных видов деятельности.

При всем своеобразии каждого из этих видов деятельности, все они имеют ряд общих признаков. Это выражается, прежде всего, в том, что все они социально организованы и нормированы. В свою очередь это означает, что для каждого отдельного офицера вхождение в эти виды деятельности связа-

но с вхождением в уже сложившуюся организационную структуру, в рамках которой ему предстоит следовать уже оформленным нормам и правилам деятельности [11].

Профессиональная деятельность – это, прежде всего, трудовая деятельность, труд. Как основной вид человеческой деятельности труд обладает рядом специфических характеристик, обусловленных своеобразием природы данного вида деятельности. Исходя из того, что ПДОф является одной из форм трудовой деятельности, образовавшейся в процессе исторического разделения труда, нам важно учитывать эти характеристики и опираться на те из них, которые наиболее значимо влияют на процесс профессиональной подготовки будущих офицеров.

Профессиональная деятельность офицера отличается высокой степенью социальной ответственности, консервативности ценностных ориентаций, строгой регламентацией условий её осуществления. В такой профессиональной среде значительно возрастает роль социально обусловленных характеристик и условий деятельности. Из этого следует, что освоение профессии офицера – это не только способность эффективно выполнять служебные обязанности, но и принятие будущим офицером соответствующего образа жизни, образа мыслей, системы норм и ценностей.

Исходя из особенностей профессиональной деятельности офицера, ее сущностных характеристик, в формировании готовности к ней наибольшее значение имеют те элементы, которые лишь косвенно связаны с усвоением профессиональных знаний и умений. При этом, выделенные характеристики могут выступить основой для обоснования критериев готовности к профессиональной деятельности офицера, разработки педагогических условий и основных путей ее формирования.

Таким образом, при рассмотрении проблемы готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности нам необходимо соблюсти ряд условий.

Во-первых, существующие в психолого-педагогической науке подходы к определению сущности и структуры готовности к профессиональной деятельности. На наш взгляд, наиболее приемлемым для достижения целей исследования является подход на основе так называемого «деятельностно-личностного анализа», который позволяет рассматривать изучаемый феномен как системное образование, учитывая иерархию и взаимосвязь составляющих его компонентов.

Во-вторых, сущность и особенности профессиональной деятельности офицера и требования, которые предъявляет к будущему офицеру данная деятельность.

В-третьих, необходимость учитывать описанную нами ситуацию, сложившуюся в практике подготовки офицеров ВВ МВД России, когда при оценке степени готовности выпускников вузов к реализации профессиональных функций определяющим является «знаниево-ориентированный» подход.

Как мы выяснили, ученые выделяют следующие виды готовности к деятельности: общая или долговременная и ситуативная. Ситуативная готов-

ность близка к установке, или предстартовому состоянию в спорте, общая – к подготовленности, компетентности и др.

Сущность рассматриваемого нами понятия где-то посередине. Проведем аналогию с предстартовым состоянием, т. е. готовность начать деятельность. Если рассмотреть профессиональную деятельность в её временном аспекте, то выпускник находится в самом начале профессионального пути и в данном смысле состояние готовности близко к предстартовому состоянию. Соответственно, сформировать у будущего офицера готовность, значить сформировать у него некое личностное новообразование, позволяющее ему активно приступить и успешно выполнять профессиональную деятельность. Т. е. со стороны личности готовность будет длительной и устойчивой, т. к. конечная цель – далеко (во времени), а со стороны самой деятельности готовность характеризует состояние перед началом этой деятельности.

Таким образом, для решения проблемы исследования мы принимаем следующее определение в качестве рабочего:

Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности – это являющееся результатом профессиональной подготовки целостное личностное образование, обеспечивающее переход к качественно новой для курсанта форме жизнедеятельности и представляющее собой совокупность взаимосвязанных и обусловленных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивного.

Рассмотрим подробнее содержание указанных компонентов.

1. Мотивационно-ценностный компонент – совокупность профессионально обусловленных потребностей, мотивов, система отношений будущего офицера к профессиональной деятельности, осознание и принятие профессиональных ценностей.

В психолого-педагогической науке общепризнанным является тот факт, что любая деятельность начинается с тех или иных мотивов, которые являются побудительной силой деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна: «Единство деятельности ... в единстве ее исходных мотивов и конечных целей, которые являются мотивами и целями личности» [12, с. 409]. Как отмечает Б. Ф. Ломов, деятельность исходит из тех или иных мотивов и направлена на достижение конкретной цели. Вектор «мотив-цель» выступает в роли своеобразного «стержня», организующего всю систему психических процессов и состояний, которые в эту деятельность включаются» [7]. Большинство ученых, исследуя сущность и структуру деятельности, определяют мотивам ведущую роль.

Учитывая эту закономерность практически все исследователи указывают на наличие в структуре готовности к профессиональной деятельности мотивационного компонента.

Данный компонент рядом ученых выделяется в качестве самостоятельного. В частности, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович элементом готовности к профессиональной деятельности называют мотивационный компонент, который представляет собой профессионально значимые потребности, интересы и мотивы профессиональной деятельности [1; 2].

Другие авторы не используют понятие «мотивационный компонент готовности», однако называют совокупность соответствующих качеств.

Следует отметить, что выделение различными авторами мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности (в том или ином виде) происходит вне зависимости от их подхода к пониманию самого феномена готовности. На наш взгляд, этот факт обусловлен сложившимся в науке мнением о ведущей роли мотивов в осуществлении той или иной деятельности.

Системные признаки мотивационной сферы профессионально подготовленного специалиста проявляются в таком интегративном показателе как профессиональная направленность, определяемом через иерархическую зависимость профессиональных убеждений, ценностей, профессиональных идеалов и установок, мотивов и целей профессиональной деятельности, и проявляющемся в интересах, стремлениях, отношениях, складывающихся между человеком и профессиональной деятельностью.

Таким образом, понятием, отражающим всю совокупность свойств личности, характеризующих данный компонент готовности, по нашему мнению, будет являться военно-профессиональная направленность личности будущего офицера.

2. Когнитивный компонент – знания и представления о содержании профессии офицера внутренних войск МВД России, требованиях к данной профессии, средствах решения профессиональных задач.

Как было сказано выше, профессиональная деятельность выпускника военного вуза является сложной и многоуровневой системой.

Прежде всего, каждый выпускник должен получить представление о своей будущей деятельности, о нормах и способах ее осуществления. Для этого в содержание образования вводятся элементы, раскрывающие тот или иной аспект самой будущей деятельности офицера, и каково место в нем выпускника военного вуза.

Содержание и организация этих видов деятельности определяется системой социальных норм и выражается в определенных нормативных документах (указах и постановлениях, приказах и директивах, распоряжениях и указаниях). Однако, представленный таким образом “нормативный” способ деятельности по сути дела не есть сама реальная деятельность будущего выпускника. Это закономерно обусловлено тем фактом, что реальная деятельность разворачивается в специфических условиях, которые вносят определенные, весьма существенные коррективы в процесс ее реализации [11].

Поэтому, если в процессе подготовки специалиста в военном вузе ограничиться только нормативным описанием будущих способов деятельности, то у выпускника будут постоянно появляться достаточно большие трудности в процессе реальной деятельности. Для того, чтобы преодолеть этот разрыв между нормативной моделью деятельности и реальной практикой ее осуществления, в образовательном процессе используются и другие средства: а) реальный опыт прошлой деятельности; б) научные знания об этом виде деятельности и способах ее осуществления.

Опыт деятельности формируется, как правило, за счет обобщения сложившейся практики лучших представителей данного вида деятельности. Он предстает в учебном процессе в виде советов и рекомендаций, размышлений специалистов и впечатлений непосредственных участников.

Использование опыта значительно расширяет представления курсантов о будущей деятельности и, безусловно, необходимо. Однако, сам по себе опыт как форма представлений о деятельности, имеет один очень большой недостаток, который во многом снижает его значимость в процессе обучения. Дело в том, что опыт – это всегда “прошедшее время деятельности”. В опыте всегда находит свое выражение то, что уже было. То, что приводило к успеху в одних условиях, зачастую может не сработать, или даже сработать с “противоположным” результатом, в новых условиях деятельности. Чтобы помочь выпускнику избежать подобных недоразумений, в процесс подготовки будущего специалиста включается еще один тип представлений о будущей деятельности – научное знание [11].

Основная отличительная черта научного знания состоит в том, что будучи полученным на ограниченном исследовательском материале, оно позволяет строить достаточно обоснованные предположения об основных свойствах и тенденциях достаточно широкого круга объектов. Именно с этим и связана та роль, которую призвана играть наука в любом обществе. Она позволяет человеку избегать длительных процедур исследования каждого единичного объекта за счет его соотнесения с определенным теоретическим обобщением. Владение наукой позволяет значительно ускорить процесс познания окружающего мира, как необходимой предпосылки его деятельностного освоения [11].

В теории профессиональной подготовки средством научного познания и анализа той или иной профессиональной деятельности и последующего формирования целевого компонента педагогического процесса являются соответствующие модели: модель профессиональной деятельности и модель специалиста. По своей сути такие модели представляют собой обобщенный образ деятельности, образ специалиста и с успехом используются руководством и преподавателями вузов, являясь отправной точкой для решения тех или иных задач.

Однако, курсант этими «моделями» не пользуется. Точнее, курсанта с ними знакомят, образ будущей деятельности у него формируется, но постепенно, фрагментарно и, к сожалению, этот образ зачастую фрагментарным и остается. Вместе с тем, одна из важнейших характеристик образа – его целостность. Здесь уместно будет привести слова С. Л. Рубинштейна: «...самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально» [12, с. 416].

На наш взгляд, формирование адекватного целостного образа будущей профессиональной деятельности должно происходить на протяжении всего

периода обучения курсантов в вузе, с использованием всего комплекса методов, форм, средств обучения, воспитания и является важным условием формирования готовности будущего офицера к профессиональной деятельности.

Таким образом, явлением, отражающим сущность когнитивного компонента готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности, будет являться сформированный у курсанта образ профессиональной деятельности офицера.

3. Рефлексивный компонент – осознание будущим офицером себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, самооценка профессиональной подготовленности.

В основу данного компонента нами положен феномен рефлексии как важнейшего явления в деятельности человека, представляющего собой процесс осознания субъектом своей деятельности. Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших условий все более глубокого ее осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования. Это в полной мере относится и к профессиональной деятельности.

Е. А. Климов в качестве одного из основных регуляторов труда определяет так называемый «образ субъекта труда», то есть осознание себя представителем профессии, членом того или иного профессионального сообщества. Согласно его взглядам профессиональная рефлексия – это осознание личностью себя в качестве субъекта профессиональной деятельности, оценки степени адекватности собственных профессиональных действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях [3].

Многие авторы указывают на необходимость развития рефлексивных способностей у будущих специалистов как фактор позволяющий сформировать способность к проектированию, прогнозированию и программированию своей профессиональной деятельности.

Н. В. Кузьмина в содержании профессиональной педагогической деятельности выделяет в качестве самостоятельного компонента аутопсихологическую компетентность – умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования. При этом другие элементы требуют знания механизмов рефлексии [6].

Сформированность рефлексивного компонента готовности будущего офицера к профессиональной деятельности предполагает:

- осознание подлинных мотивов и сущности деятельности (интересы, создание условий для развития и саморазвития, следование нормативным требованиям и т. д.).

- способность адекватно оценивать свою профессиональную деятельность в целях ее корректировки (соотносить «Я – реальное», «Я – идеальное» и «Я – потенциальное» на основе потребности в самосовершенствовании).

- соотнесение себя, своих возможностей с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе – с существующими о ней представления-

ми. Эти представления подвижны – они развиваются. Она помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Основная функция рефлексивного компонента готовности – обеспечение осознанного отношения будущего офицера к профессиональной деятельности, осознание им не только того, с чем он имеет дело, но и как он будет это делать или может делать.

Поскольку готовность будущего офицера к профессиональной деятельности понимается нами как сложное личностное образование, обладающее свойствами системы, следует отметить, что все вышеназванные компоненты готовности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Исходя из этого, её формирование нецелесообразно и, по всей видимости, невозможно осуществлять раздельно, «по частям». Это необходимо учитывать при определении совокупности педагогических условий, форм и методов, направленных на формирование готовности будущего офицера к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Дурай-Новакова, К. М.** Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис... докт. пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М.: 1983. – 24 с.
2. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
3. **Климов, Е. А.** Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – Воронеж: Феникс, 1996. – 400 с.
4. **Ковалев, А. Г.** Личность воспитывает себя [Текст] / А. Г. Ковалев. – М.: Политиздат, 1983. – 256 с.
5. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
6. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии и труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 449 с.
8. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
9. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Русский язык, 1988. – 748 с.
10. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
11. **Психология и педагогика** профессиональной деятельности офицера [Текст]: Учебник для военных вузов / В. А. Облецов. – М.: МО РФ, 1997. – 97 с.
12. **Парыгин, Б. Д.** Социальная психология [Текст]: учебное пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб.: 1999. – 592 с.

УДК 378

Расщепкина Наталья Афанасьевна

Доцент кафедры химии, кандидат химических наук Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева», rasshhepkina.natalja@rambler.ru, Самара

Козлов Дмитрий Михайлович

Кандидат технических наук, профессор кафедры конструкции и проектирования летательных аппаратов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева», dmit.kozlov2009@yandex.ru, Самара

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ИННОВАЦИОННУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Rasshchepkina Natalja Afanasievna

Candidate of Chemistry, Associate Professor S. P. Korolyov Samara State Aerospace University, rasshhepkina.natalja@rambler.ru, Samara

Kozlov Dmitry Mikhaylovich

Candidate of Technics, Associate Professor S. P. Korolyov Samara State Aerospace University, dmit.kozlov2009@yandex.ru, Samara

DESIGNING EDUCATIONAL INNOVATIONAL ACTIVITYORIENTED RESULTS OF TECHNICAL UNIVERSITY

Россия выбрала инновационный путь развития. Понятие «развитие» в отличие от понятия «изменение» не сводится к изменениям внутри системы. Оно предполагает, прежде всего, преобразование, причем непрерывное, любой системы. Человек, овладевая различными способами деятельности, ценностями и идеями, выработанными предшествующими поколениями, формирует себя, свой внутренний мир, распредмечивая созданное, а затем, разрешая возникающие противоречия, преобразует свой внутренний мир и окружающую среду и достигает новых результатов, обеспечивая непрерывное развитие.

Инновации, являющиеся результатом инновационной деятельности, разрешают противоречия и обеспечивают развитие социально-экономических систем в рыночной экономике. Достижения естественных, гуманитарных, математических, технических, экономических и других наук (новое знание) используются при создании нового практического средства (новшества).

Новшество получает общественное признание и становится инновацией (англ. innovation – нововведение), если его внедрение повышает эффективность использования ресурсов или удовлетворяет иные потребности человека, социально-экономических систем, которые меняются в ходе их развития.

Поэтому инновации компенсируют последствия деструктивных явлений рыночной экономики, например, таких как неудовлетворенный или потерянный рыночный спрос и потребительский интерес [1].

Отсюда ясно, что деятельность в любой сфере – от техники, экономики до образования, искусства – может быть инновационной, если в нее приносятся новые знания, технологии, приемы, подходы, продукты не ради новизны и не с целью подтверждения возможности практического использования нового, а исключительно для получения результата, отличающегося высокой общественной, рыночной востребованностью. Психологическая структура инновационной деятельности аналогична любой другой деятельности человека и включает: цель, мотив, анализ информации, планирование, принятие решений, средства достижения цели, профессиональные действия, результат, оценку и коррекцию результатов. Следовательно, в рамках любого направления высшего профессионального образования (ВПО) можно готовить выпускников (квалификационный уровень их может быть различным – бакалавр, магистр, специалист) к инновационной профессиональной деятельности. Отчетливое отображение этой задачи в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) позволит им стать одним из инструментов, способствующих переводу экономики России на инновационный путь развития. Результаты обучения выпускника в ФГОС представлены общекультурными и профессиональными компетенциями. По определению, заложенному в макете ФГОС, компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Приведенные в макете формы позволяют конкретизировать при разработке ФГОС знания, умения и компетенции. Какими компетенциями должны обладать выпускники, чтобы быть готовыми к инновационной профессиональной деятельности?

Инновационная деятельность имеет творческий характер, так как направлена на получение нового, оригинального, признанного обществом результата. Для обеспечения конкурентоспособности и востребованности продукции машиностроения специалисту нужно идентифицировать (отождествить) себя с тем, в чьих интересах он действует, то есть с потребителем, и найти ответы на следующие вопросы. Для чего новшество, или какую актуальную потребность нужно удовлетворить? – установить смысл новшества; какие возможности оно предоставляет? – выяснить ценность новшества. Только учитывая найденные ответы, специалист может сформулировать цели и задачи своей профессиональной деятельности направленной на создание и рыночную реализацию новшества. Иными словами, специалист в ходе инновационной профессиональной деятельности создает новшество, которое обладает не только качествами решения, предмета, процесса, действия, операции, но и такими качествами как смысл и ценность для потребителя. Последние определяют успех процесса социализации новшества или превращения новшества в инновацию, так как обеспечивают ему общественную, рыночную востребованность и внедрение.

Следовательно, чтобы добиться успеха в инновационной профессиональной деятельности компетентный специалист должен быть творческой личностью. Согласно Д. А. Леонтьеву проблема природы и сути творческих сил человека – это проблема самореализации, понимаемая как опредмечивание сущностных сил «... мотивом, которого выступает стремление продлить свое бытие как личности в других людях, транслируя свою индивидуальность через создаваемые произведения, а также через непосредственно производимые изменения в других людях (деяниях)» [2, с. 110]. Разделяя эту позицию Д. А. Леонтьева, считаем, что инновационную профессиональную деятельность можно рассматривать как способ реализации («опредмечивания») специалистом своей творческой индивидуальности. Открытие самого себя как особой реальности, обращение, в первую очередь, к себе в поисках возможностей развития, постановки и решения творческих задач – вот в чем суть подхода, используя который, по нашему мнению, в процессе обучения студент станет выпускником, готовым к эффективной инновационной профессиональной деятельности. Опыт самопознания, самоопределения, саморазвития, приобретенный специалистом в студенческие годы, необходим ему в осуществлении идентификации с потребителем, социализации новшеств.

На создание новшества и превращение его в инновацию, особенно в наукоёмких областях машиностроения, могут потребоваться не один год и значительные инвестиции. Специалист должен своевременно принимать необходимые решения в изменяющихся социально-экономических условиях, в том числе и неблагоприятных, и брать на себя ответственность за последствия принятых решений, извлекать позитивные уроки из ошибок и оперативно выправлять положение.

Эффективность работы специалиста в изменяющихся условиях определяется не только профессиональной компетентностью, но и его способностью сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций. Деятельность является внешним проявлением активности. Свободная саморегулируемая активность личности в заданных обстоятельствах, особенно, в неблагоприятных, по мнению Д. А. Леонтьева, является формой проявления личностного потенциала. Д. А. Леонтьев и соавт. понимают «личностный потенциал» как «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [3, с. 250]. Личностный потенциал связан не только с чертами характера, но и не в последнюю очередь с определёнными содержательными характеристиками личности (убеждениями, ценностями, смыслами). Личностный потенциал характеризует уровень личностной зрелости. Реализация личностного потенциала зависит от активности и направленности личности [3; 4]. Потребности, интересы, идеалы составляют различные стороны

единой направленности личности, которая выступает в качестве мотивации ее активности. Условия жизни человека могут способствовать и, напротив, препятствовать формированию его личностного потенциала. Личностный потенциал составляет основу возможных достижений в профессиональной подготовке и в последующей профессиональной деятельности, в том числе и инновационной. Личностная автономия, жизнестойкость, готовность к изменениям, осмысленность жизни, целеустремленность, толерантность к неопределенности и другие личностные переменные, которые, как полагают авторы работы [3], относятся к личностному потенциалу, могут способствовать, по нашему мнению, успеху личности в инновационной профессиональной деятельности.

Исследователей привлекает проблема определения личностных качеств, которыми должны обладать люди, способные к инновационной деятельности и поведению. «Мотивация к инновационной деятельности» понимается авторами работы [5, с. 11] как «интегральная характеристика человека». Она инициирует (порождает) инновационное поведение и включает две составляющие: 1) инновационный потенциал личности; 2) мотивационную готовность к инновационной деятельности.

Инновационное поведение согласно [5], – это поведение, которое осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов в тех точках жизненного пространства человека, в которых среда отвечает его возможностям (потенциалу), а человек готов их реализовать «здесь и теперь».

«Личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационного поведения», понимается В. Е. Клочко и Э. В. Галажинским [5, с. 10] как «инновационный потенциал человека». В его состав включены: 1) личностные качества, такие как толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, потребность в самореализации, мотивация достижения, рефлексивность, креативность, качества интеллекта, интеллектуальная инициатива; 2) компетенции, прежде всего такие, как проектная компетенция, коммуникативная компетенция, информационная компетенция; 3) витальность (особенности ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкость, суверенность, трудоспособность, мобилизационный потенциал, уровень саморегуляции, ориентация человека на определенное качество жизни).

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, которая позволяет человеку превращать жизненные ситуации в новые для него возможности. Эта личностная переменная рассматривается психологами в качестве компонента личностного [3] и инновационного потенциалов [5].

Результаты исследования личностного профиля успешных предпринимателей в области высоких технологий, проведенного в 2008 г. Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Рассказовой, и изучения жизнестойкости молодых людей,

вовлеченных в инновационную деятельность, которое выполнили в 2009 г. С. А. Богомаз и Д. Ю. Баланев, показывают [6], что в обследованных группах значения всех показателей жизнестойкости существенно выше, чем в контрольных группах. Авторы работы [6] считают, что жизнестойкость человека является важным параметром инновационного потенциала. Компоненты инновационного потенциала будут еще уточняться и конкретизироваться, однако уже сейчас очевидно, что личностный потенциал служит основой для его формирования. За проблемой инициации инновационного поведения и деятельности стоит проблема самореализации человека.

Образовательная практика строится на нормах и закономерностях психического развития человека в том или ином возрастном периоде. Самая главная особенность студенческого возраста, по мнению ряда авторов, состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и образа «Я». В соответствии с разработанной периодизацией В. И. Слободчикова [7], студенческий возраст – это критический период. Период личностного, профессионального самоопределения на ступени индивидуализации. На базе мотивационной сферы человека формируется профессиональная направленность, которая представляет собой систему мотивов, побуждающих его к выполнению профессиональных задач и задач профессионального развития. В этот период происходит формирование личностного потенциала, компонентов инновационного потенциала.

Профессиональное обучение играет ключевую роль в профессиональном развитии и является стадией профессионального становления. Становление профессионала – это сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека. Для конкретного человека, по мнению Ю. П. Поваренкова [8, с. 3], профессиональное становление – это «форма включения в социально-экономические процессы общества, способ развития, самореализации и самоактуализации, наконец, источник средств к существованию». В. И. Слободчиков отмечает, что «возраст – это форма развития» [7, с. 190]. В развитии процесс определяется временем (интервалом) и направлением (вектором). В образовании каждая форма развития определяется типом используемых средств, способами и технологиями деятельности. Специально организованная деятельность развития должна способствовать формированию личностного и инновационного потенциалов выпускников, мотивационной готовности к инновационной деятельности и выходу из одного возраста в другой.

Проведенный в статье анализ приводит к выводам: 1) студенческий возраст является наиболее благоприятным для формирования личностного и инновационного потенциалов, профессиональной направленности будущего специалиста; 2) в рамках любого направления высшего профессионального образования (ВПО) не только можно, но и нужно готовить специалистов к инновационной профессиональной деятельности; 3) для целенаправленной подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности в ФГОС должно быть уделено значительное внимание

становлению личностной зрелости, личностному росту, творческой самореализации студентов, формированию направленности на инновационную профессиональную деятельность, жизнестойкости, личностных качеств выпускников, таких как толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, мотивация достижения, рефлексивность, креативность, интеллектуальная инициатива.

Личность – это не набор заданных качеств, а быть личностью значит занимать определенную позицию и проявлять свое отношение к миру и самому себе [9]. Однако анализ макета ФГОС, разработанных проектов или уже утвержденных Минобрнауки России к настоящему моменту ФГОС [10] показывает, что личность выпускника остается в «тени», она лишь подразумевается. Опыт, профессиональная одаренность и сформированные на их основе профессионально важные качества личности выпускника представлены в проектах ФГОС в виде набора компетенций, которые отражают главным образом инструментальную основу деятельности (исполнительную составляющую деятельности). Профессиональная направленность естественным образом связана с профессиональным самосознанием, основу которого составляет представление о себе или профессиональная Я-концепция (реальная, идеальная, антиидеальная и др.), система профессиональных самооценок и притязаний. Эти психические образования представляют собой побудительную и регулируемую составляющие деятельности. Функция побудительной составляющей заключается в определении своей позиции в профессиональной деятельности, в том числе и инновационной профессиональной деятельности, нахождении смысла в ней, желании реализовать себя в ней, а также в самопознании и понимании социально-нравственных требований и норм, предъявляемых к специалисту данной конкретной области. Функция регулирующей составляющей состоит в удержании себя в рамках предъявляемых требований и в сравнении профессиональных альтернативных позиций и субъектов профессиональной деятельности, а как следствие – стимулирование саморазвития, самоорганизации, творческого подхода к учебной и профессиональной деятельности. Личностно-ответственное поведение проистекает из обретенного личностью самосознания, то есть мотивируется лишь внутренним духовным посылом. Реализация побудительной и регулирующей функций в единстве приводит к личностному росту, личностной зрелости. Поэтому необходимым условием эффективного психолого-педагогического воздействия на студента в образовательном процессе является учет всех составляющих деятельности. Развитие профессионального самосознания – ведущее условие становления студента, а затем и профессионала как субъекта профессионального пути. Однако побудительная и регулирующая составляющие деятельности выпускника в явном виде не представлены в макете, проектах или уже утвержденных ФГОС [10], так как в их основу положены прагматически ориентированные профессиональные функциональные модели (модели профессий). Поэтому личностному и профессиональному становлению

студентов в процессе профессиональной подготовки, по нашему мнению, будет уделяться недостаточное внимание.

Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева (СГАУ) создает новое междисциплинарное интегративное направление ВПО «Инновационное машиностроение» [11]. Задачи целенаправленной подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности и разработки проектов ФГОС названного направления высвечивают противоречие между необходимостью реализовать для их решения личностно ориентированный подход при проектировании ФГОС, в образовательном процессе и ограниченными возможностями, которые предоставляет макет ФГОС, в основу которого положен прагматически ориентированный компетентностный (функциональный) подход к образованию. Разрешение проблемы интеграции личностно ориентированного и компетентностного подходов к образованию связано, по нашему мнению, с необходимостью обеспечения педагогических условий не только для теоретической, деятельностной (профессиональной) подготовки, но и личностного и профессионального самоопределения (самодетерминации), самоактуализации (в смысле обретения автономности) и самореализации студентов. Результаты образования должны отражать опыт самоидентификации и саморазвития, творческой самореализации студентов в образовательном процессе.

В основу ФГОС положена функциональная модель или модель психической функциональной системы, которая согласно В. Д. Шадрикову описывает психологическую реальность. Процесс функционирования такой системы (психический процесс) обеспечивает достижение некоторого полезного результата. Отсюда «... способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций» [12, с. 113]. Если рассматривать компетенции как способности, то есть шире, чем определено в макете ФГОС, тогда в систему общекультурных компетенций бакалавра можно включить универсальные личностные способности: 1) определять профессиональную позицию; 2) выстраивать и реализовывать перспективные линии саморазвития, профессиональной самореализации; 3) находить творческие решения социальных и профессиональных задач; 4) руководствоваться в своём поведении ценностями бытия (жизни), блага развивающейся личности, культуры, социального взаимодействия, производства, науки, значимостью своей профессии, инновационной деятельности.

Таким образом, профессиональную функциональную модель выпускника, положенную в основу макета и проектов ФГОС, целесообразно дополнить личностной функциональной моделью и отразить ее в компетентностной модели выпускника. Это позволит представить в результатах образования побудительную и регулирующую составляющие деятельности выпускника и нацелить учебные заведения на создание педагогических условий

подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности в процессе получения квалификации соответствующего уровня.

Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)». Проект РПН 3.1.1. 1120 «Разработка учебно-методического комплекса и экспериментальная отработка образовательной технологии подготовки элитного корпуса специалистов для инновационной деятельности в наукоемких высокотехнологичных отраслях машиностроения».

Библиографический список

1. **Монастырный, Е. А.** Термины и определения в инновационной сфере [Текст]/ Е. А. Монастырный // Инновации. – 2008. – № 2. – Режим доступа: <http://innov.eltech.ru>.
2. **Леонтьев, Д. А.** Жизненный мир человека и проблема потребностей [Текст]/ Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – М.: 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 107–117.
3. **Леонтьев, Д. А.** Возможности эмпирического исследования личностного потенциала. [Текст]/ Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы межрегиональной научно-практической конференции (17–20 ноября 2005 г.) – М., 2005. – С. 259–260.
4. **Марков, В. Н.** Потенциал личности [Текст]/ В. Н. Марков, Ю. В. Сиягин // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 250–262.
5. **Ключко, В. Е.** Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания [Текст]/ В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 6–12.
6. **Богомаз, С. А.** Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека [Текст]/ С. А. Богомаз, Д. Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32 – С. 23–28.
7. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
8. **Поваренков, Ю. П.** Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]/ Ю. П. Поваренков; ун-т РАО. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.
9. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]/ С. Л. Рубинштейн; сост., авт. коммен. и послесл. Брушлинский. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
10. **Федеральные** государственные образовательные стандарты / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/>.
11. **Гречников, Ф. В.** Инновационные подходы в подготовке специалистов для высокотехнологического машиностроения [Текст]/ Ф. В. Гречников, Л. А. Апарина, Г. Е. Белашевский, Д. М. Козлов, Н. А. Расщепкина и др. – Самара: Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2009. – 192 с.
12. **Шадриков, В. Д.** Способности, одаренность, талант [Текст]/ В. Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей: сб. науч. тр.; отв. ред. В. Н. Дружнин, В. Д. Шадриков// АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 177 с.

УДК 375.2

Баталов Владимир Николаевич

Заместитель начальника Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева, МВД России, доцент, batalov@viiw.nsk.ru, Новосибирск

ВЛИЯНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ

Batalov Vladimir Nikolayevich

Military institute of Internal Troops named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, batalov@viiw.nsk.ru, Novosibirsk

EFFECT OF HUMANITARIAN TRAINING OF CADETS OF MILITARY SCHOOLS ON THEIR PROFESSIONAL FORMATION

Разностороннее развитие способностей будущего офицера в процессе его обучения в военно-учебном заведении обеспечивается совокупностью гуманитарного и военно-профессионального образования, которое представляет систему, где каждый элемент выполняет строго определенную функцию.

В военно-учебном заведении в соответствии с учебным планом гуманитарную подготовку реализуют кафедры гуманитарных наук, иностранного языка и физической культуры. Учебные часы делятся между военно-профессиональными, специальными и гуманитарными дисциплинами. Регламентация перечня гуманитарных дисциплин существенно ограничивает допустимый объем каждой дисциплины, что, как правило, приводит к поверхностному знакомству с её содержанием.

Потенциальные возможности воспитательно-образовательного процесса военно-учебного заведения, прежде всего, заложены в характеристиках нескольких типов кафедр, каждая из которых создаёт благоприятные условия и имеет определённое значение для профессионального становления будущего офицера: кафедры гуманитарного цикла, кафедры военно-профессиональных и специальных дисциплин.

В гуманитарный цикл входят следующие дисциплины: иностранный язык, собственно гуманитарные, физическая подготовка. Предметы гуманитарного цикла обеспечивают подготовленность к аналитической деятельности на основе знаний законов, закономерностей, принципов: к реализации себя в ситуации выбора; к условиям выбора и др. Предметы естественнонаучных дисциплин обеспечивают современный уровень информационной культуры будущего офицера, основы системного подхода к изучаемым явлениям, и анализу причинно-следственных связей [2]. Предметы военно-профессиональных и специальных дисциплин определяют содержательный аспект будущей служебно-боевой деятельности: жизненно важный потенциал, основанный на познавательном интересе человека, изменениях в военной службе, индивидуального курирования процесса становления молодого офицера и т. д.

Преподаватели гуманитарных дисциплин в образовательном процессе военно-учебного заведения решают задачи формирования общей культуры будущего офицера, его жизненной позиции, умения мыслить социально-политическими категориями, давать социально-политический анализ явлениям общественной жизни, что на сегодняшний день является актуальным для будущего офицера внутренних войск. Так как профессиональное становление у курсантов происходит в единстве с жизненным самоопределением, то во многом жизненные цели и профессиональные интересы корректируются тем жизненным опытом, который они приобретают уже в военно-учебном заведении. Учитывая, что в этой деятельности много неоднозначности и противоречивости, преподавателям гуманитарных дисциплин необходимо прививать курсантам умение анализировать, выбирать, оценивать. Именно решение этих задач является одной из целей всех преподавателей гуманитарного цикла (собственно гуманитарных, иностранных языков, физической подготовки и др.) на всех этапах военно-профессионального становления курсанта в процессе обучения его в военно-учебном заведении.

Каждая учебная дисциплина обладает широкими возможностями для профессионального становления курсантов, т. к. все они, прежде всего, закладывают широту кругозора и научную эрудицию, которые при определённом опыте, тренировке становятся значимы для решения служебно-боевых задач.

На наш взгляд, можно выделить три уровня военно-профессионального становления курсантов при обучении их гуманитарным дисциплинам:

- общетеоретический уровень – повышает общее развитие курсантов, включая умения усваивать гуманитарные знания целостными системами;
- ориентированно-профессиональный уровень – формирует умения синтезировать в целостные системы гуманитарные знания и моделировать социальные процессы, выявлять функции и структуру этих процессов;
- профессиональный уровень – формирует умения курсантов синтезировать путём теоретических обобщений гуманитарные и военно-профессиональные знания в целостные системы.

При изучении гуманитарных дисциплин на общетеоретическом уровне профессионального становления у курсантов формируются умения продуктивной деятельности: анализ ситуации, определение цели и способов служебно-боевой деятельности, перенос ранее усвоенных способов служебно-боевой деятельности в новую ситуацию и т. д. Целесообразно при определении содержания программы гуманитарной подготовки курсантов учитывать формирование военно-профессиональных ценностей – тех самых инвариантов содержательного знания, которые должны составлять суть современной общекультурной подготовки будущих офицеров. Главная задача состоит в рациональном распределении целей гуманитарного образования при преподавании дисциплин на проблемы, которые стоят перед обществом, внутренними войсками и перед курсантами, поскольку знания дисциплин нужны для того, чтобы помочь будущим офицерам правильно ориентироваться в нынешнем быстро усложняющемся мире, находить ответы на интересующие их

вопросы. Причём это становится необходимым не только в связи с появлением новых общечеловеческих проблем, среди которых быстро увеличивается значение проблемы устойчивого мирового развития, выхода из глобального экологического кризиса и межнациональных конфликтов, разрешения проблем сепаратизма и международного терроризма, но и особенностями нынешнего этапа внутренних войск. Решение же их без осмысления прежних парадигм, определение приоритетных целей и идеалов на современном этапе невозможно.

В действующих программах по гуманитарной подготовке не всегда отражаются возникающие проблемы общества, социальных групп и внутренних войск. Поясним свою позицию, так знания по каждому предметному блоку набирались из самых различных дисциплин: философии, социологии, политологии, экономики, психологии, педагогики, культурологии, истории и др. В каждом предметном блоке были представлены следующие предметные аспекты:

- исторический – история проблем, история идей в европейской, отечественной и мировой традиции;
- теоретический (и ценностный) – философские основания, научные данные и концепции по данному кругу проблем, этические и другие нормативные основания и критерии для оценок, целеполагания, мировоззренческой ориентировки в проблемах;
- проблемно-практический (и коммуникативный) – методология, методика, практика постановки и решения проблем на моделях или в действительности, практика дискуссий и установления компромиссов по проблемам данного круга и т. д.

Для реализации гуманитарной подготовки в военно-учебном заведении организовываются семинары, создаются временные творческие коллективы, в процессе работы которых преподаватели института определяют пути повышения качества подготовки будущих офицеров и обсуждают вопросы выбора форм и методов, выявляют механизмы перехода от общих идей к конкретным образовательным решениям в сфере содержания гуманитарной подготовки.

Программу по гуманитарной подготовке возможно реализовывать за счёт часов вузовского компонента, так как федеральный компонент предполагает обязательное изучение курсантами базового курса дисциплин гуманитарного цикла. Такой подход способствует «выравниванию» уровня подготовленности курсантов и формированию у них навыков ведения дискуссионной беседы, оценочных суждений, собственной позиции и др.

Путь к обретению личностного смысла учебной и служебно-боевой деятельности курсантов лежит через учёт их разнообразных интересов. Курсанты постепенно осознают, что вся программа обучения по гуманитарной подготовке, спроецирована на развитие их творческого мышления, культуры умственного труда, активности и познавательной самостоятельности, методологии дисциплины мысли. Культура умственного труда, развитие творческого мышления формируются в процессе выполняемых курсантами заданий, которые предполагают организацию и управление учебной и служебно-боевой деятельностью курсантов по овладению различными видами военно-

профессиональной деятельности с учётом уровня их подготовленности. Для достижения этих целей курсантов обучают различным способам и приёмам целесообразной учебной и служебно-боевой деятельности, самоконтролю, умению планировать свою учебную и служебно-боевую деятельность.

Активность курсантов в процессе изучения гуманитарных дисциплин отражает их личностное отношение к своим знаниям и рассматривается как осознанное предпочтение самостоятельного построения, управления своей деятельностью. Повышение активности в процессе обучения достигается и через обеспечение динамики учебной и служебно-боевой деятельности, оптимизации взаимодействия целей – средств – результатов на всём протяжении образовательного процесса. Преподавателю важно добиться одновременности усвоения знаний и формирования положительного отношения к ним, перевода интереса и познавательной активности от частных знаний по предмету к обобщённым знаниям. Конечной задачей является развитие активности курсантов к познавательному процессу, к способам поиска и получения знаний, к приобретению новых умений, знаний и навыков применению их на практике для решения военно-профессиональных задач.

Достижению данных целей способствует работа курсантов в кружках военно-научного общества, при выполнении ими творческих заданий в процессе подготовки к конкурсам, олимпиадам, деловым играм. Так, в процессе изучения предмета «Военная психология и педагогика» курсанты повышают свои знания на факультативных занятиях. Особое внимание в процессе изучения данной дисциплины преподаватели в совместной работе с курсантами уделяют практике выстраивания взаимоотношений: ведь должностные обязанности командира включают коммуникативные, организационные, диагностические и другие функции. А их осуществление невозможно без знания психологии, умения рефлексировать собственную деятельность, планировать работу подчинённых и воинского коллектива и т. д. Одной из задач решаемых преподавателями данного курса, является развитие у курсантов умения анализировать ситуации, «видеть» данные ситуации с различных сторон и позиций, например, подчинённого – командира – начальника – проверяющего и других, тем самым, формируя такое качество, как толерантность.

Таким образом, в процессе гуманитарной подготовки курсанты осознают, что каждый предмет, каждая дисциплина, сохраняя внутреннее единство, вместе с тем органически связана с другими дисциплинами, предметами и подчинены решению общей задачи – осуществления познания, воспитания и развития и, в конечном счёте, – формированию личности будущего офицера внутренних войск.

На общетеоретическом уровне гуманитарной подготовки курсантов необходимо обеспечивать формирование профессиональных ценностей, поскольку учебная, служебно-боевая и другие виды деятельности имеют свою аксиологию, которые тесно связанные с историей общества, внутренних войск, с соответствующими аспектами философских и других гуманитарных знаний.

Отечественные ученые рассматривают вопросы профессионально-личностного развития во взаимосвязи с деятельностью и подчёркивают, что она

детерминирует развитие. Так, В. А. Сластенин указывает, что профессиональное саморазвитие складывается из двух компонентов: внешних условий и внутренних способностей, позиций, которые предполагают наличие потребностей в обновлении, развитии, самопознании, в понимании своих целей, действий, средств [3].

Важным условием профессионального становления офицера является система отношения военнослужащего к себе как к будущему профессионалу, к своей служебно-боевой деятельности и её изменениям. Служебно-боевая деятельность, как и объективная реальность постоянно развиваются. В этой связи преподаватели и курсанты в ходе образовательного процесса должны учитывать диалектику осуществляемых преобразований, обновлять цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания. Гуманитарная подготовка должны реализовываться в различных формах, методах обучения и воспитания, соответствующих пониманию преподавателями и курсантами военно-учебного заведения целей и содержания гуманитаризации. Для их реализации требуется соответствующее научно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса. Выявление возможностей и потребностей, как преподавателей, так и курсантов.

Таким образом, гуманитарная подготовка занимает особое место в военно-учебном заведении, она способствует формированию мировоззренческих позиций будущих офицеров, их знаний, умений и навыков, создаёт мотивации к самосовершенствованию и самовоспитанию в ходе образовательного процесса, что в конечном итоге способствует становлению профессиональных качеств будущих офицеров.

Собственно гуманитарные дисциплины, будучи неотъемлемой частью военно-профессионального образования, способствуют пониманию курсантами своего места и значения своей профессии. Стимулируют осознание возможностей использования гуманитарных знаний как средства решения профессиональных задач, социального престижа профессии, т. е. содействуют углублению профессионального мировоззрения.

Библиографический список

1. **Гавриленко, А.** Стратегия социального развития: военное образование [Текст]/ А. Гавриленко // газета Красная звезда от 29 апреля 2009 г.
2. **Чернов, В.** Воспитание в вузе: роль гуманитарных дисциплин. [Текст]/ В. Чернов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 147–149.
3. **Запесоцкий, А.** Гуманитарная культура и гуманитарное образование. [Текст]/ А. Запесоцкий. – СПб., 1996.
4. **Нестерова, Н. В.** Локальная образовательная система как фактор совершенствования качества высшего гуманитарного образования: теория, методика, организация [Текст]: монография./ Н. В. Нестерова. – М.: Университет Натальи Нестеровой, 2004. – С. 23.
5. **Ульянова, В. Г.** Формирование гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / В. Г. Ульянова. – Челябинск, 2007 – С. 157.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК (744.4+514):378

Григоревская Людмила Петровна

Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», grilp@mail.ru, Братск

Киргизова Людмила Александровна

Доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Братск

Григоревский Лев Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Grigorevskii@mail.ru, Братск

ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ УСВОЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Grigorevskay Ludmila Petrovna

EdD, head of Engineering Geometry and Computer Graphics Sub department in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", grilp@mail.ru, Bratsk

Kirgizova Ludmila Aleksandrovna

Reader in Engineering Geometry and Computer Graphics in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", Bratsk

Grigorevskii Lev Borisovich

Cand.Ed., reader in Engineering Geometry and Computer Graphics in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", Grigorevskii@mail.ru, Bratsk

CORRECTIONAL TECHNIQS FOR GRAPHICS DIGESTION

Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика являются общетеоретической базой специального инженерного знания и составляют важную часть профессиональной подготовки будущих инженеров. В связи с этим разработка учебно-методического комплекса обеспечения данных дисциплин с учетом компетентностной модели обучения нам представляется первоочередной задачей.

После введения в действие Закона Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г. значительную роль в образовании стали играть государственные образовательные стандарты. В них отражены основные ключевые понятия, которые определяют изложение материала. Таким же образом фор-

мируются и образовательные программы. Коллегией Минобрнауки 1 февраля 2007 г. был принят проект одного из последних поколений Федеральных Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Методологией формирования требований к результатам освоения образовательных программ был признан компетентностный подход.

По определению В. П. Соловьева понятие «компетентность» можно считать как «выраженную способность обучаемого применять знания, умения и навыки, и проявлять социально-личностные свойства... Целостная модель компетентности выпускника складывается из частных компетенций, сформированных в учебном процессе» [1]. В качестве частных компетенций В. П. Соловьев предлагает использовать умение: обобщать, сравнивать, систематизировать, использовать информационные средства, технологии, планировать, быть ответственным и т. д.

В образовательных стандартах высшего профессионального образования употребляется понятие «модуль». Содержание «модуля» соотносится с компетенцией.

Авторы модульного и модульно-рейтингово обучения (И. Д. Рассел, С. Курх, Б. Гольдшмид, П. А. Юцявичене, К. Я. Вазина, В. В. Карнов) так определяют сущность предложенного метода: обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целую программу действий, банк информации и методическое руководство.

Разрабатывая комплекс учебно-методического обеспечения для обучения графическим дисциплинам в нашем вузе, мы ограничились исследованием проблемы качества обучения в рамках дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика». При этом мы полагаем, что компетентностный подход не отменяет традиционные методы обучения, а взаимодействуя с ними, способствует формированию технологий коррекции усвоения графической информации, ускоряет достижение поставленных целей.

С целью педагогического экспериментального исследования эффективности решения поставленных задач, разработаны объяснительно-иллюстрационные обучающие карты (рисунок 1, 2) организации учебных занятий для первокурсников общинженерных специальностей инженерно-технических факультетов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Братский государственный университет». При организации каждого учебного занятия мы старались заложить в него мотивационный сигнал как явный, так и скрытый – подробное руководство по каждому виду учебной деятельности. Он включает в себя содержание действий студента при выполнении аудиторной и домашней (самостоятельной) работы по отдельным темам дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика».

С помощью вопросов, входящих в структуру карты, преподаватель обращает внимание на опорный учебный материал, тем самым акцентирует выявление связи теоретического материала с практической задачей, что позволяет обучаемому «увидеть» задачу. Подбор системы вопросов-подсказок помога-

ет устранить противоречия между имеющимися теоретическими знаниями и возникающими трудностями при решении прикладных задач. Применение обучающих карт при организации самостоятельной работы позволяет студенту понять поставленную задачу, и одновременно исключает механическое запоминание последовательности действий при выполнении. Необходимость применения карты определяется преподавателем в зависимости от конкретных условий.

Рассмотрим структуру и методику использования обучающих карт на примере знакомства с темами «Пересечение поверхностей» (Рис. 1) и «Виды» (Рис. 2).

Первым этапом для решения задач является умение студентов читать графическое условие задачи. Студентам, затрудняющимся в чтении графического условия, с помощью обучающей карты предлагается алгоритм действий, позволяющий самостоятельно выявить необходимую для решения поставленной задачи информацию.

На втором этапе с помощью поставленных вопросов индивидуально корректируется методика процесса решения задачи. Каждая задача имеет свои особенности, но во всех случаях задачи определенной группы имеют общие моменты, опирающиеся на ранее изученный материал. Поставленные вопросы помогают актуализировать опорные знания и связать их с новой информацией.

На заключительном третьем этапе студенту предоставляется возможность самостоятельно осуществить перенос опорных знаний на решение поставленной задачи. Для закрепления полученной информации по методике решения подобных задач, студенту предлагается однотипная задача, имеющая другое расположение исходных элементов, выявляющая другие их сочетания, но с однотипной методикой решения.

Пример структурного содержания одной из обучающих карт приведен на рисунке 2 с применением технического рисунка рассматривается последовательность и динамика формообразования, ее влияния на изменение графического состава изображения. Совместные мыслительные операции с моделью в аксонометрической проекции с операциями на ортогональном чертеже формируют развивают динамические пространственные представления.

Применение в учебном процессе объяснительно-иллюстративных обучающих карт создает благоприятные педагогические условия активизации познавательной деятельности студентов в процессе их обучения «Начертательной геометрии. Инженерной графике» на основе модульно-компетентностного подхода. Активно стимулирует элементы самостоятельности студента, что составляет основу успешного усвоения теоретической и практической части дисциплины.

Данной информацией студент пользуется в комплекте с рабочей тетрадью, которая содержит перечень теоретических и прикладных вопросов по изучаемым темам курса, текстовые и графические условия задач, решаемых на лекционных и практических занятиях.

Важную роль мы отводим конспектированию учебного материала. Работа с книгой и ведение конспектов для первокурсников является одним из сложных видов учебной деятельности. С целью помочь студентам овладеть методикой составления конспекта, мы предлагаем ему план работы над конспектом по той или иной теме. При составлении плана мы включаем в него использование некоторых видов анализа (обзорный, сравнительный, системный, проблемный), интегрирование, как соединение ранее полученного знания с новым, дополнение изучаемого текста информацией из других источников, схематизацией алгоритма действий при выполнении заданий. Для решения поставленных задач мы предлагаем студентам пользоваться картами в виде примеров – методик составления последовательности действий при выполнении графического задания по заданной теме.

При составлении объяснительно-иллюстрационных карт, мы решали задачу создания перманентной сессии и стремились сформировать у студентов одну из важных нравственных категорий – ответственность за прочность полученных знаний. Находясь в активном поиске новой модели обучения, осуществляем диагностику, корректировку учебного процесса, проводим теоретический поиск и прикладной практический эксперимент по исследованию и созданию условий, в которых студент может пополнить свои знания и проявлять компетентность.

Окончательные выводы делать рано, но можно смело заявить, умение работать с картами, с устной и письменной речью, с книгой или статьей – это основа любой технологии обучения. Совершенно по-новому (значительно успешнее) протекает процесс усвоения знаний у студентов, которые слушают лекционный теоретический материал и используют объяснительно-иллюстрационные карты, не являющиеся для них «чистым листом», так как им предлагается предварительно самостоятельно подготовиться по данной тематике. В условиях дефицита аудиторного времени, данная методика особенно актуальна.

Тема задания: пересечение поверхностей

I ЭТАП	
<p>1. Какая из заданных поверхностей занимает проецирующее положение и обладает собирательным свойством: сфера (G) или цилиндр (Ψ)?</p> <p>2. Какая из заданных линий может являться проекцией</p> <p>линии пересечения m_1, l_1, t_2?</p>	

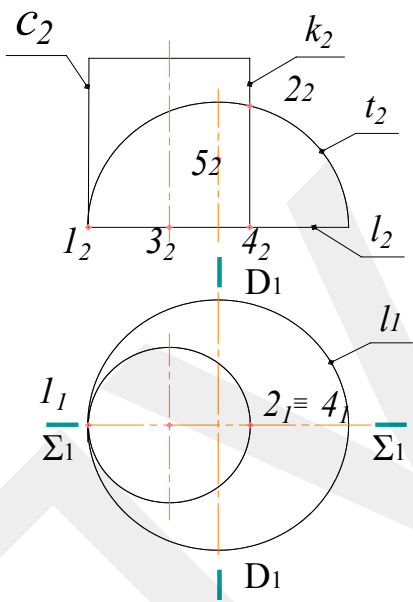
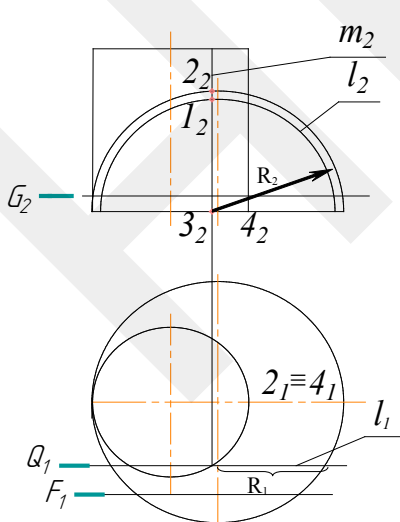
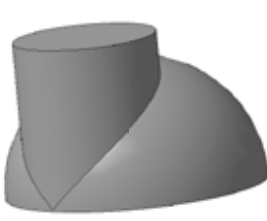
II ЭТАП	
<p>1. Имеют ли заданные поверхности $\Phi \cap \Psi$ общую плоскость симметрии параллельную плоскости проекций? Какая из обозначенных плоскостей является плоскостью симметрии D или Σ?</p> <p>2. Какие из указанных на чертеже точек являются опорными и принадлежат линии пересечения?</p> <p>3. Плоскость Σ пересекает сферу по линии t_2, а цилиндр по c_2 и k_2. Принадлежит ли линии t, c, k поверхностям Σ, Ψ, G.</p>	
III ЭТАП	
<p>1. С помощью каких плоскостей G, Q, F можно определить промежуточные точки, принадлежащие линии пересечения?</p> <p>2. Равны ли R_1 и R_2?</p> <p>3. Какие из обозначенных точек ($1_2, 2_2, 3_2$) соответствуют точке A принадлежащей линии пересечения $\Psi \cap G$ поверхностей.</p>	
	

Рисунок 1 – Задания: пересечение поверхностей

Тема задания: виды

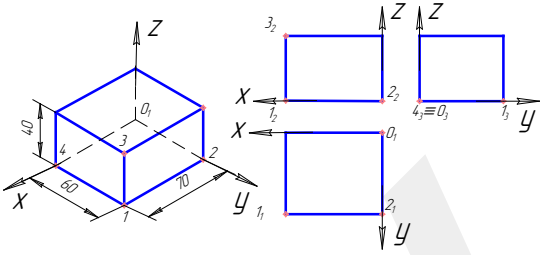
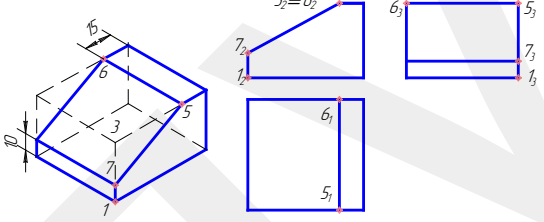
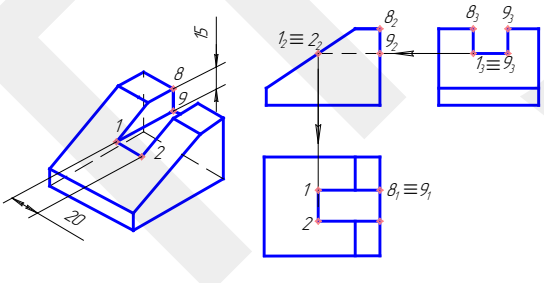
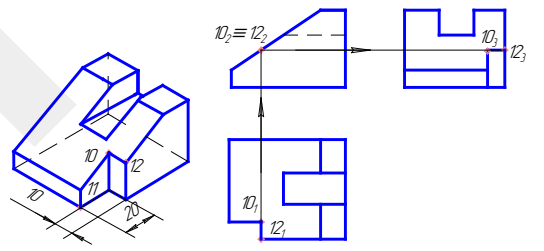
<p>I. Изображение исходной формы модели.</p> <p>1. Чему равна длина отрезка $1_2 - 2_2$?</p> <p>2. Чему равна длина отрезок $1_2 - 3_2$?</p> <p>3. Чему равна длина отрезка $4_3 - 1_3$?</p> <p>4. Равны ли отрезки $0_1 - 2_1$ и $0_3 - 2_3$?</p>	
<p>II. Удаление части модели и фиксация изменений на видах.</p> <p>1. Какое расстояние между точками 5 и 3?</p> <p>2. Чему равна длина отрезка $1_3 - 7_3$?</p>	
<p>III. Уяснение характера пространственных операций совершаемых в процессе преобразования модели.</p> <p>1. Чему равна глубина и ширина выреза?</p> <p>2. Чему равна длина отрезка $8_3 - 9_3$, $1_3 - 2_3$?</p> <p>3. При построении выреза нужно ли знать длину выреза?</p>	
<p>IV.</p> <p>1. Какие размеры необходимы для построения выреза?</p> <p>2. Чему равна длина отрезка $10_1 - 12_1$?</p> <p>3. Равны ли отрезки $10_1 - 12_1$ и $10_3 - 12_3$?</p>	

Рисунок 2 – Задания: виды

Библиографический список

1. **Соловьев, В. П.** Компетентностный подход в проектировании основных образовательных программ [Текст]/ В. П. Соловьев // Сб. тезисов докладов научно-методической конференции: Повышение качества высшего профессионального образования. – Красноярск: СФУ, 2007. – 11 с.

2. **Анякина, О. В.** О компетентностном подходе при обучении студентов инженерной графике [Текст]/ О. В. Анякина, Л. Н. Гулидова, Е. Н. Касьянова, И. К. Шарыпова. – Совершенствование качества профессионального образования в университете: материалы V Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», – В 4 ч. – 2008. – ч. 2 – 281 с.

УДК 378.147

Петрунева Раиса Морадовна

Доктор педагогических наук, кандидат химических наук, проректор по учебной работе Волгоградского государственного технического университета, raissa@vstu.ru, Волгоград

Васильева Валентина Дмитриевна

Кандидат технических наук, доцент кафедры технологии высокомолекулярных и волокнистых материалов Волгоградского государственного технического университета, vasilyevavd@yandex.ru, Волгоград

Дулина Надежда Васильевна

Доктор социологических наук, заведующий кафедрой истории, культуры и социологии Волгоградского государственного технического университета, dulina@vstu.ru, Волгоград

**ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ИНЖЕНЕРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Petruneva Raisa Moradovna

Doctor of pedagogical science, candidate of chemical science, docent, prorector of Volgograd state technical university, raissa@vstu.ru, Volgograd

Vasilyeva Valentina Dmitrievna

Candidate of technical science, docent, docent the chief «Technology of high molecular and fibrous materials» of Volgograd state technical university, vasilyevavd@yandex.ru, Volgograd

Dulina Nadegda Vasilyevna

Doctor of sociological science, candidate of philosophy, professor, head of the chief «History, culture and sociology» of Volgograd state technical university, dulina@vstu.ru, Volgograd

**THE PROBLEMS OF EDUCATIONAL ENGINEERING
PROJECTION IN MODERN PRACTICE OF TECHNICAL
UNIVERSITY**

Новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования третьего поколения определяют в качестве целей формирование у выпускников комплекса общекультурных и профессиональных компетенций, востребованных обществом на современном этапе его развития. Реальностью становится переход отечественного образования на двухуровневую систему, что предполагает качественное изменение статуса бакалавра техники и технологий, предусматривающее расширение его профессиональных возможностей (научно-исследовательская, производственно-технологическая, организационно-управленческая и проектная деятельность) и в определенной степени уравнивающее его с дипломированным специалистом, подготовка которого сегодня осуществляется в течение пяти лет. Нельзя в связи с этим

не вспомнить известный лозунг времен индустриализации: «Пятилетку – в четыре года», и это при значительном расширении и углублении содержания специальной инженерной подготовки! Все это приводит к необходимости интенсификации учебного процесса подготовки будущих инженеров (бакалавров техники и технологий в новой терминологии), проведения значительных инновационных преобразований в организации и содержании как всего процесса инженерной подготовки в целом, так и каждой учебной дисциплины в частности.

Ввод нового образовательного стандарта обуславливает необходимость расширения в образовательной программе перечня тех видов деятельности, которые в наибольшей степени отражают специфику профессиональной деятельности.

Интегрирующим стержнем учебной квазипрофессиональной деятельности будущих инженеров является (и нет никаких оснований сомневаться, что она останется таковой) проектная деятельность, которая является методологической основой всей системы общепрофессиональной подготовки.

Учебное инженерное проектирование – это квазипрофессиональная учебная деятельность, в процессе которой:

- идет освоение технологии выполнения реального инженерного проекта от стадии постановки проблемы, предпроектного исследования, выполнения самого проекта до прогноза наступающих последствий его реализации (в т. ч. социально-гуманитарных);
- воспроизводятся способы решения инженерно-проектировочных задач, в т. ч. проблем, не имеющих типового (стандартного) решения и требующих для своей реализации актуализации личностного потенциала проектировщика, использование его личностного профессионального опыта и интуиции;
- моделируются профессиональные отношения и коммуникативные тактики в процессе обсуждения и принятия инженерно-проектировочных решений;
- формируются профессионально важные личностные качества и внепроизводственные резервы личности специалиста (единство слова и дела, следование этическим нормам профессиональной деятельности, дисциплинированность и ответственность, обязательность и взаимопомощь и т. д.).

Однако, практикуемое сегодня учебно-инженерное проектирование нуждается в инновационных подходах, способных придать ему методологическую осмысленность и современное наполнение, адекватное и существующей технической реальности, и требованиям компетентностно ориентированных ФГОС высшего профессионального образования нового поколения.

В чем же, на наш взгляд, состоят проблемы современного учебно-инженерного проектирования и каковы возможные пути их решения?

Проблема первая носит методологический характер и связана с целеполаганием учебно-инженерного проектирования, как педагогическо-

го средства формирования профессионального опыта. В иерархии целей данного вида учебной деятельности, обязательно включающей формирование специальных профессиональных компетенций будущих инженеров, главенствующая роль принадлежит осознанию глубинного смысла инженерной проектировочной деятельности.

Инженерно-проектировочная деятельность и инженерная деятельность в более широком смысле направлены не только на технику и технологии, как мы привыкли считать, а на человека и на общество в целом. В инженерной деятельности тесно переплелись проблемы технического, социального и биологического бытия социума. Любое техническое внедрение имеет социальную и биологическую подоплеку, поскольку меняет и социум, и природу (во всех масштабах, в т. ч. вселенских), и биологический статус самого человека (изменение физиологических характеристик человека, появление новых заболеваний и т. п.). В процессе инженерного творчества создаются новые виды материальных потребностей, которые меняют затем и способы жизнедеятельности, и способы (каналы) коммуникации и приводят, в конечном итоге, к трансформации окружающей действительности [1; 2].

Исходя из этих посылок, цель учебно-инженерного проектирования должна состоять не только в том, чтобы студента научить самостоятельно разрабатывать проекты, рассчитывать параметры производства (что, безусловно, очень важно), а в том, чтобы донести до него и сделать личностным достоянием будущего инженера смысл инженерного проектирования как процесса творчества идей и вещей. Инженерное дело связано с преобразованием «естественного» в «искусственное», «еще не бывшее». Как поведет себя в нашей жизни это «искусственное», на сколько изменит природу и окружающий мир, для чего делается проект, в чем его ценность для общества, согласуется ли он с ценностными установками проектировщика и идеалами человечества – вот вопросы, над которыми должен размышлять проектировщик. При существующих сегодня автоматизированных системах проектирования техники и технологий, которые во многом могут заменить человека, только человек может находиться в поиске смысла своей работы.

Вторая проблема связана со структурно-содержательными аспектами учебно-инженерного проектирования. Независимо от специальности (профиля) подготовки, действующий в настоящее время в технических вузах порядок выполнения учебного междисциплинарного курсового и дипломного проектов, которые моделируют реальный процесс инженерного проектирования технических объектов, предполагает выполнение студентами следующих основных проектных действий: 1) получение предварительного задания на проектирование технологического процесса (стадии, узла и т. п.); 2) формирование информационной базы по теме проекта (изучение промышленного аналога и способа его получения, ознакомление и анализ материалов, связанных с развитием и совершенствованием изучаемого объекта (отчеты НИИ, НИЦ предприятий и др.), патентно-информационный поиск и т. п.); 3) анализ результатов патентно-информационного поиска и структу-

рирование информации с целью выявления необходимости и возможности совершенствования объекта проектирования, недостатков (узких мест) и перечня рекомендуемых для совершенствования объекта новых технических решений; 4) анализ и выбор конкретного технического решения для использования в проекте, формулировка уточненного задания на проектирование; 5) проведение необходимых инженерных (техничко-технологических, математических, графических и др.) расчетов; 6) оформление пояснительной записки и графической части проекта; 7) защита проекта.

При всей специфике выполнения проектов студентами различных инженерных специальностей, находящей свое отражение в профессионально детерминированных (техничко-технологических, конструкторских и др.) разделах проекта, главным элементом процесса учебного инженерного проектирования, несущим основную смысловую нагрузку данного вида учебной деятельности, является этап анализа и выбора нового технического решения, впоследствии реализуемого в проекте. Однако на практике, как показал опрос, проведенный нами среди старшекурсников Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ), имеющих опыт проектирования (междисциплинарный курсовой проект, дипломный проект и т. п.), выполнение проектов не всегда (только в 65% проектов в среднем по вузу) связано с использованием в проекте новых технических решений. Под этим термином понималось либо собственное изобретение студента, либо запатентованное, но не реализованное на практике техническое решение, либо известное, но не используемое на российских предприятиях, либо используемое ранее на качественно иных объектах и т. п. При этом основными принципами, которыми студенты руководствовались при выборе технического решения, являлись технико-экономические показатели объекта проектирования (в 43% случаев), или решение принималось по аналогии с решениями, принимаемыми ранее в подобных проектах (29%). Экологические аспекты и возможный вред человеку и обществу принимали во внимание при выборе технического решения только 13% и 16% студентов соответственно.

Кроме того, учебно-методическое управление ВолгГТУ провело анализ научно-интеллектуальной составляющей 793 дипломных проектов и работ студентов очной формы обучения, осваивающих полную программу. При этом выяснилось, что «ноу-хау», использованные при подготовке проектов, изложены в публикациях и других интеллектуально емких источниках весьма фрагментарно. Так, например, всего студенты являются авторами или соавторами 238 статей (0,3 статьи на одного студента), 132 тезисов докладов (0,17); студенты принимали участие в 7 хозяйственных работах (0,01); с их участием подано 26 заявок на изобретения (0,03), получено 14 положительных решений (0,02) и выдано 16 патентов (0,02); на конференциях сделано 288 докладов (0,36) [3].

Все это говорит о недостаточной новизне и инновационном наполнении учебных инженерных проектов, что весьма затрудняет задачу приобрете-

ния студентами полноценного опыта современного инженерного проектирования. Таким образом, осуществляемое в настоящее время учебное инженерное проектирование не отвечает в полной мере современным социокультурным требованиям, в частности, в области социогуманитарной оценки результатов проектирования [4; 5].

Как следствие, будущие инженеры имеют низкий уровень проектной культуры, который выражается во фрагментарном восприятии инженерного проекта вне его многочисленных взаимосвязей с технической и социальной окружающей действительностью. Проектная культура инженера – это профессионально-личностное качество, включающее совокупность профессиональных знаний, соответствующих современному уровню науки и техники, адекватные им функциональные умения и навыки проектирования, психологическую готовность проявлять в практическом проектировании инновационные подходы, находить нестандартные и креативные решения инженерно-проектировочных задач, морально-личностные качества, определяющие готовность специалиста действовать в условиях неполноты предпроектных данных и риска, прогнозировать последствия принимаемых проектировочных решений (в том числе, социально-гуманитарные), не только осознавать, но и быть готовым нести ответственность за последствия своих профессиональных действий.

Привнесение в обязательном порядке в практику выполнения междисциплинарных курсовых и дипломных проектов использование новых технических решений, элементов групповой экспертной работы (главным образом, на этапе анализа и выбора проектного решения) позволит существенно повысить качество проектов, студенту приобрести и актуализировать профессиональные знания и умения на практике, проявить креативность в поиске и принятии проектного решения, сделать публичными свои личностные качества, сформировать компетентность, связанную с прогнозом влияния результатов внедрения проектов на глобальные и локальные процессы в природе, обществе, в жизни каждого человека.

Третья проблема учебно-инженерного проектирования лежит во внепроектной области учебной деятельности студентов. К сожалению, в учебных планах современных технических вузов недостаточно учебных дисциплин, которые могли бы подготовить студента к практической проектировочной работе. В роли ведущей дисциплины, в значительной степени помогающей преодолеть разобщенность отдельных наук в подготовке будущего инженера к проектной деятельности, должна выступать дисциплина «Основы проектирования» или «Инженерное проектирование». Ее инвариантное ядро должно сводиться к следующим укрупненным дидактическим единицам: 1) содержание и принципы инженерного проектирования, его уровни; системный подход в инженерном проектировании; 2) общие и специализированные показатели качества, их модели; 3) техническое противоречие; идеальный конечный результат; 4) основные качества объекта проектирования, их анализ; техническое задание; 5) методы поиска идей;

от идеи – к конкретным техническим объектам; 6) векторная оптимизация, принятие решений; 7) системные модели, алгоритмы и программы, отражающие функционирование физических объектов; 8) численные методы и модели имитации испытаний и условий эксплуатации; 9) методы оценки качества и приемлемости инженерно-проектировочного решения. Не всегда при близком ознакомлении данные дисциплины имеют такое содержательное наполнение, о методологии и технологии проектирования, как вида инженерной деятельности, в них речи не идет.

При этом недостаточно учебных дисциплин, в которых студентов обучали бы самому главному творческому акту в проектной деятельности – формированию замысла, выявлению проблем и задач, анализу материальных потребностей общества и путей их реализации, прогнозированию влияния проектируемых технических объектов на жизнь общества и отдельного человека. Для этого необходимы учебные курсы широкого методологического плана, специальные курсы с включением творческих задач и обсуждением их решения, моделирование социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений.

Весьма продуктивный и перспективный, на наш взгляд, способ учебно-инженерного проектирования разработан в Казанском авиационном институте (КГТУ им. А. Н. Туполева), который сами авторы называли «полипрофессиональной проектной подготовкой» [6]. Для выполнения реальных технических проектов на основе инновационных подходов в вузе формируются полипрофессиональные учебно-проектные группы, в состав которых входят студенты различных специальностей: конструкторы, конструкторы-аэродинамики, прочнисты, технологи, экономисты, экологи, системотехники, программисты. В больших проектах находится место и для специалистов по маркетингу, PR-менеджменту, торговому делу, инженерной психологии, хозяйственному праву. «Несущей конструкцией» или «силовым стержнем», обеспечивающим работоспособность такого студенческого коллектива, является реальный инновационный инвестиционный проект, разрабатываемый по заданию предприятия-работодателя под руководством преподавателей выпускающей кафедры и консультантов предприятия.

В какой-то мере такая работа, с точки зрения педагогической, может рассматриваться как инженерная игра [7], в которой на основе реального процесса формируются необходимые профессионально важные качества будущих инженеров.

Менее осознаваемой, но не менее важной является четвертая проблема, заключающаяся в готовности преподавателей вузов организовать учебное инженерное проектирование в соответствии с новыми требованиями времени. Проблема даже не в том, что не существуют учебные пособия универсального характера по содержанию и методике учебного проектирования; каждая кафедра издает собственные методические руководства в соответствии со своей спецификой и сложившимися традициями. Мы сами – преподаватели – не хотим ничего менять. Изменение ал-

горитма проектирования, поиск и апробация новых организационных форм проектной работы, освоение новой методологии проектирования – все это психологические нагрузки (не говоря уже о физических напряжениях), которыми изобилует профессиональная жизнь современного преподавателя, и которых он сознательно или бессознательно стремится избежать. В этой связи проблема подготовки преподавателей приобретает особое значение. Новая методология проектирования – это не просто изменение методики, это в определенном смысле ломка сложившихся профессиональных стереотипов. Поэтому, прежде всего, преподаватель должен сам интериоризировать новые подходы к проектированию, сделать их своим личностным достоянием. Без доброй воли человека этот процесс невозможен.

Таким образом, из изложенного с очевидностью вытекает, что постулируемое новыми ФГОС формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в проектных видах деятельности должно обеспечиваться новой, адекватной современной технической реальности, технологией подготовки учебно-инженерных проектов. В основе такой подготовки могут лежать технологии, уже описанные и частично апробированные в практике технических вузов [6–8].

Библиографический список

1. **Степин, В. С.** Философия науки и техники [Текст]/ В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – М.: Контакт-Альфа, 1995. – 384 с.
2. **Энгельмейер, П. К.** Философия техники [Текст]: библиогр. очерк / П. К. Энгельмейер // Бюл. политехн. о-ва. – 1905. – № 3. – С. 198–200.
3. **О результативности** дипломного проектирования по итогам защит дипломных проектов и работ в декабре 2009 г. [электронный ресурс]: приказ по ВолгГТУ № 44 от 18.02.2010 г. – Режим доступа: <http://www.umu.vstu.ru>.
4. **Петрунева, Р. М.** К проблеме социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – Вып. 3. – С. 239–243.
5. **Петрунева, Р. М.** О методологии комплексной социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений [Текст]/ Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 2. – С. 65–70.
6. **Павлов, Б. П.** Полипрофессиональная проектная подготовка: от концепции к внедрению [Текст]/ Б. П. Павлов, Ю. Ф. Гортышов, Г. Ф. Мингалеев, В. В. Мельнищев, Р. И. Салимов // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 77–86.
7. **Белоновская, И. Д.** Инженерные игры в педагогической практике [Текст]/ И. Д. Белоновская, А. Я. Мельникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 112–119.
8. **Кизим, Н. Ф.** Инновации в курсовом проектировании [Текст]/ Н. Ф. Кизим, В. Я. Цыцора // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 90–94.

УДК 517.1/2:372.851

Новиков Александр Дмитриевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа Армавирского государственного педагогического университета, novikovnad@mail.ru, Армавир

**ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ФУНКЦИЙ НА УБЫВАНИЕ
И ВОЗРАСТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Novikov Alexandr Dmitrievich

Candidate pedagogical sciences, docent chair of mathematical analysis of Armavir Pedagogical University, novikovnad@mail.ru, Armavir

**STUDY OF THE FUNCTIONS ON THE DECREASE
AND THE INCREASE IN THE CONTEXT
OF FUNDAMENTALIZATION MATHEMATICAL EDUCATION**

В современном мире всё большую актуальность приобретает наращивание научного потенциала, и, в частности, через подготовку высококвалифицированных специалистов. В то же время взаимодействие образовательных систем различных стран существенно осложняется различиями образовательных стандартов, уровней подготовки и качества учебных программ. Поэтому 19 июня 1999 г. 29 европейских стран, с целью построения единого Европейского пространства высшего образования к 2010 г., подписали Болонскую декларацию. В ней подчёркивается ведущая роль университетов в укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-технического потенциала, а также создании общей базы «европейских знаний».

Основными целями декларации являются: принятие системы академических степеней; создание европейскими странами образовательных систем, основанных на учебных программах двух уровней – ведущих к получению степеней бакалавра и магистра; устранение препятствий для свободного передвижения студентов, преподавателей, а также исследователей и работников сферы высшего образования; формирование европейской системы обеспечения высокого качества высшего образования.

Одним из необходимых условий, обеспечивающих высокое качество образования, является непрерывный процесс его фундаментализации. Фундаментализация общего и высшего образования – это сложный процесс, основой которого является сближение и интеграция образовательного процесса с научными знаниями в соответствующей области специализации и её методикой обучения и воспитания.

Фундаментализация математического образования в высшей школе и старших классах средней школы предполагает использование в процессе глубокого и основательного изучения математических дисциплин новых

научных исследований и достижений математики, создание оптимальных условий для воспитания у школьников и студентов гибкого научного мышления. Существенную роль в таком образовательном процессе играют современные достижения методики обучения математике как научной области педагогики. При этом методами методики преподавания математики можно не только оптимизировать процесс обучения, но и в контексте фундаментализации математического образования находить, подправлять и иногда даже заменять те традиционные подходы к изучению конкретных тем и разделов математики, которые по тем, или иным причинам начинают входить в противоречие с её современным содержанием. Основными критериями такой методической работы являются требования, предъявляемые к любой научной теории – это требования полноты и непротиворечивости предлагаемых новых методических концепций и соответствующих подходов к изложению некоторых тем и разделов математики.

Введение в середине 70-х годов прошлого века элементов математического анализа в школьный курс математики позволило не только существенно углубить и расширить математическую подготовку выпускников школ, но и открыло возможность детально проанализировать традиционные концепцию и подход к изучению функций на убывание и возрастание. Как показано ниже, этот подход содержит неустранимые в его рамках логические противоречия. Поэтому, используя понятия точек убывания и возрастания функции, введенные в математику значительно позднее понятий убывающей и возрастающей функций, мы разработали новую концепцию и соответствующий подход к исследованию функций на убывание и возрастание, позволяющий полно и без противоречий проводить это исследование.

В учебниках математического анализа и высшей математике под основной задачей исследования функций на возрастание и убывание понимается определение множеств, на которых рассматриваемая функция соответственно возрастает и убывает. В школьном курсе алгебры и начал математического анализа (см., например, [4]) под этими множествами понимаются промежутки убывания и возрастания функций. В вузовских курсах математического анализа и высшей математики кроме промежутков убывания и возрастания функций находят также отдельные точки возрастания и убывания функции. Покажем далее, что в обоих случаях такая постановка задачи исследования неизбежно ведёт к неустранимым противоречиям, искажающим результаты исследования.

Предварительно заметим, что различия в постановке основной задачи исследования функций на убывание и возрастание в средней школе и вузе появилось лишь в конце 80-ых годов прошлого столетия, когда понятия точек возрастания и убывания функции были без какого-либо анализа и объяснения причин удалены из учебников алгебры и начал анализа. Это привело к невозможности полноценного исследования функций на возрастание и убывание в школе и вызвало серьёзную озабоченность и справедливые нарекания учителей средней школы и преподавателей вузов.

Рассмотрим пример наглядно подтверждающий сказанное выше. Современный выпускник средней школы оказывается не в состоянии правильно исследовать на убывание и возрастание даже следующую, довольно простую функцию

$$y = \begin{cases} \frac{1}{x}, & x \neq 0, \\ 0, & x = 0. \end{cases}$$

В самом деле, старшеклассники, в качестве результата исследования этой функции напишут, что она убывает на промежутках $(-\infty, 0)$ и $(0, +\infty)$. При этом точку области определения функции $x = 0$ (точка возрастания) они никак не классифицируют, поскольку не знакомы с понятиями точек убывания и возрастания функции, которые, как было сказано выше, были изъяты из школьных учебников математики. И лишь студенты вузов, изучающие полные курсы математического анализа, смогут классифицировать эту точку.

Этот контрпример позволят сделать нам следующий вывод: изъятие из учебников алгебры и начал анализа понятий точек убывания и возрастания функций необосновано, поскольку привело к невозможности полноценного исследования функций на убывание и возрастание. Второй вывод автоматически вытекает из первого: необходимо вернуть в школьные учебники алгебры и начал анализа понятия точек убывания и возрастания функций.

Рассмотрим теперь наиболее существенный изъян традиционного подхода к исследованию функций на убывание и возрастание.

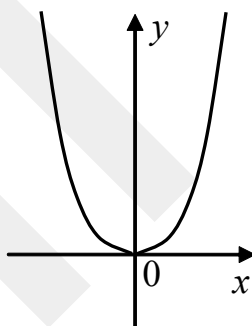


Рисунок 1

В статье [1], А. Я. Блох, отвечая на вопрос учителей о включении или нет точек экстремума в промежутки возрастания (убывания) функции, пишет “... одна и та же экстремальная точка принадлежит сразу двум множествам: одному из промежутков возрастания и одному из промежутков убывания функции”. И далее автор приводит пример исследования на монотонность функции $y = x^2$ (см. рис. 1). По его мнению, исследование функций на монотонность должно сводиться к нахождению их промежутков убывания и возрастания (см., например, [4]). Поэтому данная функция, как он считает, убывает на полуинтервале $(-\infty; 0]$ и возрастает на полуинтервале $[0; +\infty)$.

Отнесёмся к этому выводу критически, исследовав метод получения такого результата. Первая часть утверждения получена в результате применения определения функции, убывающей на множестве к функции $y = x^2$ с областью определения $(-\infty; 0]$, а вторая — в результате применения определения возрастающей на множестве функции к функции $y = x^2$ и областью определения $[0; +\infty)$. Другими словами, исследуется не сама функция $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$, а две другие функции: $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$ и $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$. Спрашивается, а где же исследование заявленной функции $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$? Его просто нет. Ведь в ходе такого «исследования» потерян сам его объект — исследуемая функция. Дело в том, что исследованием двух, отличных от заявленной функций, нельзя заменить исследования данной функции. Даже если все три функции задаются одинаковой формулой, но они имеют *различные* области определения. Если же определения монотонных на множестве функций применить к функции $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$, то единственный результат, который может быть получен на основе этих определений таков: функция $y = x^2$ с областью определения $(-\infty, +\infty)$ не является монотонной. Таким образом, исследуемая на возрастание и убывание функция $y = x^2$ с областью определения $D(y) = (-\infty, +\infty)$ так и осталась неисследованной.

Аналогичная ситуация складывается и при исследовании любой другой функции, содержащей в своей области определения как точки возрастания, так и точки убывания. Это означает, что такие функции остаются фактически неисследованными. Причина этого заключается, прежде всего, в некорректности концепции подхода к исследованию. А именно, в разбиении области определения исследуемой функции на промежутки с последующим исследованием получившейся совокупности функций на этих промежутках. То есть, происходит фактическая подмена исследования исходной функции исследованием совокупности других функций.

Более того, как будет показано ниже, выбор инструментария исследования (определения монотонных функций и определения точек убывания и возрастания функции) неадекватен поставленной задаче. Дело в том, что, пользуясь определениями возрастающей и убывающей на множестве функции, можно лишь выяснить, является ли исследуемая функция возрастающей или убывающей. И не более того, что следует из самой сути этих определений.

Сказанное выше подтверждает также исследование на возрастание и убывание дифференцируемых функций. Например, функция $y = \frac{1}{x}$ имеет производную $y' = -\frac{1}{x^2} < 0$ на всей области определения данной функции $D = (-\infty, 0) \cup (0, +\infty)$. Следовательно, эта область D и является *областью* её *убывания*, под которой понимается множество точек, в каждой из которых данная функция убывает. И в то же время функция $y = \frac{1}{x}$ с $D(y) = (-\infty, 0) \cup (0, +\infty)$ не является убывающей, так как не удовлетворяет соответствующему определению убывающей функции. Тем не менее, говорить, что эта функция является убывающей на промежутках $(-\infty, 0)$ и $(0, +\infty)$ бессмысленно, поскольку

ку тогда, на самом деле, речь пойдёт уже о двух других функциях $y = \frac{1}{x}$ с областью определения $D = (-\infty, 0)$ и $y = \frac{1}{x}$ с областью определения $(0, +\infty)$.

Опираясь на изложенное выше, приходим к двум выводам:

1) используемая ныне постановка основной задачи исследования функций на возрастание и убывание некорректна, поскольку поиск промежутков возрастания и убывания функции автоматически приводит к потере объекта исследования;

2) инструментарий исследования функций на убывание и возрастание (определения монотонных функций) недостаточен, поскольку он позволяет исследовать только монотонные функции.

Поэтому мы предлагаем исследовать функции на возрастание и убывание на основе другой, непротиворечивой системы определений, считая основной задачей такого исследования определение *областей* возрастания и убывания функций [5–7].

Определение 1. Областью возрастания (убывания) функции называется множество точек возрастания (убывания) этой функции.

Определения точек возрастания и убывания функций приведены в [2, с. 224] и [3, с. 175] и используют понятие δ -окрестности точки. Однако в силу симметрии δ -окрестности относительно исследуемой точки в случае дискретных функций с её помощью далеко не всегда можно найти все точки возрастания (убывания) функции, что показывает следующий пример.

Пусть требуется выяснить, является ли точка $x=1$ точкой возрастания функции $f(x) = x^2$ с областью определения $D(f) = \{-3; -2; -1; 0; 1; 3\}$. Требуется также найти области возрастания и убывания данной функции.

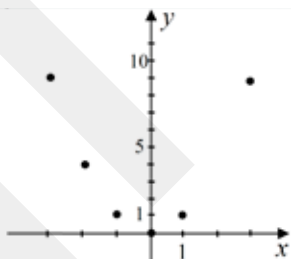


Рисунок 2

В этом примере (см. график на рис. 2) определение точки возрастания функции на основе понятия δ -окрестности точки не позволяет классифицировать точку $x=1$ как точку возрастания данной функции, поскольку не существует такой δ -окрестности этой точки, в которой $f(x_1) < f(x) < f(x_2)$, где $x_1 \in (1 - \delta; 1)$ и $x_2 \in (1; 1 + \delta)$. В то же время, как видно, например, из графика данной функции точка $x=1$ есть точка возрастания заданной функции. Этот пример позволяет сделать вывод, что определения точек возрастания и убывания функций, базирующиеся на понятии δ -окрестности, успешно позволяют находить эти точки только при исследовании непрерывных функций и беспомощны в случае дискретных функций. Если же обобщить эти

определения, заменив в них понятие δ -окрестности на понятие окрестности, которая может быть и несимметричной относительно исследуемой точки, то точка $x=1$ в рассмотренном выше примере будет классифицирована как точка возрастания функции. Сформулируем обобщённые определения точек убывания и возрастания функции.

Определение 2. Точка x_0 области определения функции $y = f(x)$ называется *точкой убывания*, если существует такая окрестность этой точки $(x_0 - \delta_1, x_0 + \delta_2)$, в которой $f(x) > f(x_0)$ при $x < x_0$, $x \in D(f)$ и $f(x) < f(x_0)$ при $x > x_0$, $x \in D(f)$.

Определение 3. Точка x_0 области определения функции $y = f(x)$ называется *точкой возрастания*, если существует такая окрестность этой точки $(x_0 - \delta_1, x_0 + \delta_2)$, в которой $f(x) < f(x_0)$ при $x < x_0$, $x \in D(f)$ и $f(x) > f(x_0)$ при $x > x_0$, $x \in D(f)$.

В соответствии с этими определениями, где $D(f)$ – область определения функции, точка минимума функции $x = 0$ в примере не может быть включена ни в область возрастания, ни в область убывания исследуемой функции. Аналогичные заключения, очевидно, будет иметь место и для точек экстремума любых других функций.

Исследуем далее точки $x = -3$ и $x = 3$ из предыдущего примера. Ясно, что поскольку функция не определена слева от точки $x = -3$ и справа от точки $x = 3$, а значит определения 2 и 3 для этих точек неприменимы. Поэтому для их классификации потребуются ещё два определения.

Определение 4. Точка x_0 называется *точкой убывания* функции $y = f(x)$ справа (слева), если существует такая правосторонняя (левосторонняя) окрестность этой точки $[x_0, x_0 + \delta)$ ($(x_0 - \delta, x_0]$), в которой $f(x) < f(x_0)$ ($f(x) > f(x_0)$) при $x > x_0$ ($x < x_0$), $x \in D(f)$.

Определение 5. Точка x_0 называется *точкой возрастания* функции $y = f(x)$ справа (слева), если существует такая правосторонняя (левосторонняя) окрестность этой точки $[x_0, x_0 + \delta)$ ($(x_0 - \delta, x_0]$), в которой $f(x) > f(x_0)$ ($f(x) < f(x_0)$) при $x > x_0$ ($x < x_0$), $x \in D(f)$.

Применяя определения 4 и 5 соответственно к точкам $x = -3$ и $x = 3$, приходим к выводу, что точка $x = -3$ – это точка *убывания справа*, а точка $x = 3$ – *точка возрастания слева*. Следовательно, областью убывания функции из предыдущего примера является множество $D_{\downarrow} = \{-3, -2, -1\}$, а областью возрастания – $D_{\uparrow} = \{1, 3\}$. Заметим, что практикуемый ныне в средней и высшей школе подход к исследованию функций, подобных той, что приведена в только что рассмотренном примере, вообще неприменим (средняя школа), либо приводит, как было показано выше, к подмене объекта исследования (высшая школа).

Ясно также, что при первоначальном введении функциональной зависимости и изучении свойств функций в 7 классе средней школы сразу же вводить такое, далеко не самое простое для усвоения понятие, как понятие окрестности точки привело бы к некоторым методическим затруднениям. Это понятие разумнее было бы ввести при последующем изучении функций в

8-ом и 9-ом классах. И всё же, если в 7-ом классе при изучении функций, заданных на множествах изолированных точек заменить определения 2–4 на эквивалентные им определения, в которых используются гораздо более простые для усвоения понятия – понятия предшествующей и последующей точек дискретного множества, то сформировать правильные начальные представления учащихся о точках убывания и возрастания функций вполне возможно. Это тем более уместно, поскольку графики функции строятся с помощью таблиц значений функции, составленных для отдельных точек её области определения.

Определение 2'. Точка x_i называется *точкой возрастания* функции $y = f(x)$, если выполняется неравенство $f(x_{i-1}) < f(x_i) < f(x_{i+1})$, т. е. если значение функции в данной точке больше значения функции в предшествующей точке, но меньше значения функции в последующей точке.

Определение 3'. Точка x_i называется *точкой убывания* функции $y = f(x)$, если выполняется неравенство $f(x_{i-1}) > f(x_i) > f(x_{i+1})$, т. е. если значение функции в данной точке меньше значения функции в предшествующей точке, но больше значения функции в последующей точке.

Определение 4'. Точка $a = x_1$ функции $y = f(x)$ называется *точкой убывания (возрастания) справа*, если выполняется неравенство $f(x_1) > f(x_2)$ ($f(x_1) < f(x_2)$).

Т. е., если значение функции на левой границе её области определения $D(f)$ больше (меньше) значения функции в последующей точке.

Определение 5'. Точка $b = x_n$ функции $y = f(x)$ называется *точкой убывания (возрастания) слева*, если выполняется неравенство $f(x_n) < f(x_{n-1})$ ($f(x_n) > f(x_{n-1})$).

Т. е., если значение функции на правой границе её области определения меньше (больше) значения функции в предыдущей точке.

Заметим, что определения 4, 5, 4', 5' можно использовать при исследовании функций на возрастание и убывание лишь, применяя их к наименьшему и наибольшему значениям независимой переменной из области определения функции. Так, например, для функции $y = x^2$ с $D(y) = (-\infty, +\infty)$ определения 4, 5 нельзя применять для точки $x_0 = 0$, поскольку данная функция определена как слева, так и справа от этой точки.

Остановимся далее на выявлении множеств точек, в которых функция нестрого убывает или возрастает. Для этого достаточно воспользоваться системой определений, аналогичной системе определений 2–5, в которой знаки $>$ и $<$ заменены на знаки \geq и \leq .

Рассмотрим пример исследования такой функции, график которой изображён на рис. 3., имеет область нестрогого убывания $D_{\downarrow} = [a, c]$ и область нестрогого возрастания $D_{\uparrow} = [b, d]$. Отсюда видно, что отрезок, параллельный оси (x) входит как в область нестрогого убывания функции, так и в область нестрогого её возрастания, т. е. точки этого отрезка не классифицируются, а значит, функция недостаточно детально исследована. Поэтому разумно ввести понятие *области* постоянства функции D_{\rightarrow} .

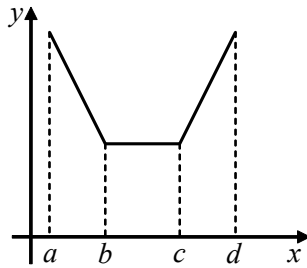


Рисунок 3

Определение 6. Областью постоянства функции называется объединение множеств точек области определения функции, каждое из которых включает в себя не менее двух точек, значения функции в которых одинаковы.

Как и для выявления точек убывания и возрастания функции, в качестве инструментария определения точек постоянства функции, используются окрестности точек.

Определения 2–6 вместе с определениями точек экстремумов позволяют при исследовании функции на возрастание и убывание разбить все точки её области определения на шесть непересекающихся классов точек: область убывания, область возрастания, область постоянства, точки минимума, точки максимума и точки, не входящие в первые пять классов.

Таким образом, предлагаемый нами подход к исследованию функций на возрастание и убывание представляет собой не только полноценную и, скорее всего, безальтернативную схему, позволяющую классифицировать все точки области определения исследуемой функции (схема).

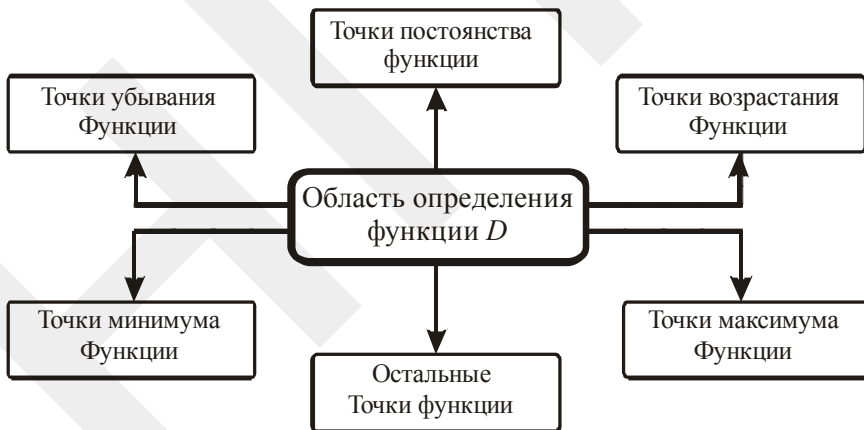


Схема классификации точек области определения функции.

Используя определения 2–6, нетрудно получить следующие результаты исследования функции, график которой изображён на рис. 3: область убывания $D_{\downarrow} = [a, b)$, область постоянства $D_{\rightarrow} = [b, c]$, область возрастания $D_{\uparrow} = (c, d]$. Здесь точки $x = b$ и $x = c$ включены в область постоянства функции, поскольку существуют их односторонние окрестности, содержащие эти точки, во всех точках которых значения функции одинаковы. Определения нестрого возрастающих и убывающих функций, как видно из приведённого при-

мера, становятся излишними в процессе исследования, ввиду того, что выполненное исследование более детально.

Заметим также, что при определении области убывания (возрастания) функции в качестве инструмента классификации необходимо пользоваться двусторонней окрестностью исследуемой точки. И только при классификации точек, соответствующих наименьшему и наибольшему значениям аргумента (если они существуют) используются односторонние окрестности этих точек. В качестве универсального инструмента выявления точек постоянства функции следует пользоваться замкнутыми окрестностями исследуемых точек.

В ходе дальнейшего изучения свойств функций важно обратить внимание на необходимость уточнения терминологии при исследовании функций на непрерывность и с помощью производных. А именно:

- при исследовании функций на непрерывность вместо термина «промежутки непрерывности» следует пользоваться термином «область непрерывности»;
- при вычислении производной функций действительной переменной вместо терминов «промежутки дифференцируемости» функции следует пользоваться термином «область дифференцируемости» функции;
- при исследовании функций действительной переменной на выпуклость (вогнутость) вместо терминов «промежутки выпуклости функции» и «промежутки вогнутости функции» правильно использовать термины «область выпуклости функции» и «область вогнутости функции».

Таким образом, в результате детального анализа традиционного подхода к исследованию функций на убывание и возрастание в средней школе и вузе приходим к следующим выводам и предложениям:

- 1) традиционный подход содержит неустранимые внутренние противоречия, связанные с некорректной постановкой основной задачи и неадекватностью инструмента исследования;
- 2) предложены новая концепция исследования функций на убывание и возрастание, соответствующий ей подход и адекватный инструментарий;
- 3) в рамках нового подхода сформулирована основная задача исследования функций на убывание и возрастание, разработана схема исследования функций на основе классификации точек её области определения;
- 4) разработаны методические рекомендации реализации нового подхода в средних школах и вузах.

Библиографический список

1. **Блох А. Я.** Возрастание функции в точке и на множестве [Текст]/ А. Я. Блох// Математика в школе. – 1978. – № 6 – С. 21–23.
2. **Ильин В. А.** Математический анализ. Начальный курс [Текст]/ В. А. Ильин, В. А. Садовничий, Бл. Х. Сендов В 3-х т. Т. 1. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 425 с.
3. **Райков Д. А.** Одномерный математический анализ [Текст]: учеб. пособие/ Д. А. Райков – М.: Высш. школа, 1982. – 415 с.

4. **Алгебра** и начала анализа [Текст]: учебник для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений / А. Н. Колмогоров, А. М. Абрамов, Ю. П. Дудницын и др.; Под ред. А. Н. Колмогорова. – 14-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.

5. **Новиков А. Д.** Новый подход к исследованию функций на возрастание и убывание в вузе и школе [Текст]/ А. Д. Новиков // Наука и Школа. – 2008 – № 1 – С. 23–26.

6. **Новиков А. Д.** О корректном введении определения возрастающей (убывающей) на множестве функции [Текст]/ А. Д. Новиков// Высшее образование сегодня. – 2008 – № 2, с. 70–72.

7. **Новиков А. Д.** Возрастание и убывание функций на дискретных множествах. [Текст]/ А. Д. Новиков//Высшее образование сегодня.– 2008 – № 12 – С. 83–85.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 811.161.1

Лукьянова Ксения Александровна

Аспирант кафедры культуры русской речи Нижегородского государственного педагогического университета, ksenialukyanova@mail.ru, Нижний Новгород

К ПРОБЛЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИЙ КОЛИЧЕСТВА, КАЧЕСТВА И МЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В КУРСЕ РКИ)

Lukyanova Ksenia Aleksandrovna

Post-graduate student of the Chair of the Culture of Speech of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, ksenialukyanova@mail.ru, Nizhny Novgorod

TO THE PROBLEM OF LANGUAGE EXPRESSION OF THE LOGICAL CATEGORIES OF QUALITY, QUANTITY, AND MEASURE (BY EXAMPLE OF STUDYING OF COMPOUND SENTENCES IN THE COURSE OF RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN))

Этническое мышление существует в логических формах понятий, суждений, умозаключений. Поскольку логические формы не могут быть выражены иначе, как в формах естественного языка, то язык, прежде чем соотноситься каким-то образом с мышлением, должен соотноситься с ним через логические формы. То есть мышление реализуется в определенных синтаксических формах, в которых выражены формы мысли. Логика выступает посредствующим звеном между мышлением и языком, то есть логика связана с мышлением не непосредственно, а только через языковые формы.

Действительность в мозгу каждого человека, говорящего на своем национальном языке, отражается одинаково логически, но по-разному в семантико-грамматических формах каждого отдельного языка. В этом смысле задачей учащегося, изучающего иностранный язык, становится разглядеть за индивидуальной семантико-грамматической формой (которая, возможно, отсутствует в его языке) определенное, хорошо знакомое ему логическое содержание. И наоборот: хорошо представляя логическое содержание предложения, учащийся должен представлять себе набор семантико-грамматических конструкций изучаемого языка, из которых, соответственно ситуации, он может выбрать одну.

Одними из основных категорий диалектической логики являются категории качества, количества и меры.

В Философском энциклопедическом словаре категория качества определяется как «философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является

именно этим, а не иным объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составляющих элементов объекта, которые характеризуют его специфику, дающую возможность отличать один объект от другого. Качество выражает то общее, что характеризует весь класс однородных объектов» [1, с. 252]. Категория качества впервые проанализирована Аристотелем, определявшим ее как видовое отличие сущности. Аристотель отмечал текучесть качеств как состояний вещей, их способность превращаться в противоположное [2, с. 26]. Эта категория анализировалась также в работах В. З. Панфилова, И. С. Тимофеева и др.

В языке категория качества нашла отражение в классе признаков слов, куда традиционно включаются имена прилагательные и наречия.

Категория качества тесно связана с категорией количества, «поскольку все предметы объективной действительности обладают также количественной определенностью: определенной величиной, числом, объемом, темпом протекания процессов, степенью развития свойств и так далее» [3, с. 194].

Категория количества, как и любая мыслительная категория, естественно, находит отражение в языке. Следует заметить, что в последнее десятилетие языковая категория количества привлекала внимание многих ученых и получила наиболее полное, на наш взгляд, освещение в работах проф. Л. Д. Чесноковой [4; 5]. Автор рассматривает языковую категорию количества в целом и в её связи с категорией качества, четко представляя точки соприкосновения этих двух категорий. Она пишет: «Количество может быть выражено без указания на считаемые предметы, то есть количество может мыслиться вне его качественной конкретизации через предмет; количество может иметь качественную конкретизацию благодаря указанию на предмет или явление, которые подвергаются счету; качественная конкретизация количества может быть различной как со стороны характера предметов и явлений, которым дается количественная характеристика, так и по степени конкретизации» [4, с. 151].

Способы выражения категорий качества и количества в языке разнообразны. Некоторые из них можно увидеть на примере изучения предложений сопоставления в курсе РКИ (русского как иностранного).

Осознать значение данных категорий иностранным учащимся может помочь изучение различных видов сопоставительных предложений в системе (обычно предложения сопоставления в курсе РКИ рассматриваются в разных грамматических темах). Кроме сопоставительных предложений несходства, которые интересуют нас в данном случае меньше (*Москва – столица России, а Киев – Украины*), в русском языке встречаются предложения степени признака – количественно-сопоставительные (*Волга длиннее Енисея*) и сопоставительные предложения равномерности выявления и изменения признаков (*Чем старше человек, тем он мудрее; По мере того как экономика страны развивается, уровень жизни людей повышается*).

Понятия *качества* и *количества* разъясняются студентам с помощью этимологического анализа. Слово *качество* образовано от вопросительно-относительного местоимения *какъ* («какой», краткая форма), а *количество* –

от общеславянского местоимения *коликъ* («сколько»). Качество – совокупность существенных признаков предмета, количество – степень выраженности этих признаков. В предложениях *Волга – река, а Байкал – озеро* и *Байкал глубже, чем Волга* выражаются качественные и количественные различия объектов: «река» естественный значительный и постоянный водный поток, текущий в разработанном им русле»; озеро – «естественный, замкнутый в берегах водоем». У двух предметов есть общие признаки (скопление воды, естественное) и дифференцирующие (течет – стоит). Первое предложение, таким образом, фиксирует качественные различия предметов. И Волга и Байкал обладают признаком глубины («расстояние от поверхности до дна»), но у одного из предметов данный признак выражен в большей степени, то есть у предметов количественное различие.

Иностранные студенты всех специальностей, а особенно технических, в силу изучения ими большого количества технических дисциплин, должны хорошо оперировать логическими категориями количества, качества и меры и знать способы выражения данных категорий в речи. При проведении констатирующего эксперимента мы выяснили, что иностранные учащиеся продвинутого этапа обучения легко используют в речи сопоставительные предложения степени признака, например, *Петр выше Ивана*, но совсем не используют предложения равномерности с союзами *чем ... тем и по мере того как* (несмотря на то, что изучение предложений с этими союзами включено в программу первого сертификационного уровня).

В рамках изучения сопоставительных предложений степени признака учащимся могут быть предложены следующие типы заданий, условно разделенные нами на несколько групп.

1. Образование форм сравнительной степени прилагательных и наречий.
2. Разделение прилагательных на относительные и качественные. Образование сравнительной степени от качественных прилагательных.
3. Сопоставление предметов по степени присущего им признака (например: *дорога/тропинка* (ширина)).

Кроме первой модели количественно-сопоставительных предложений учащиеся должны активно использовать и вторую (с союзом *чем*) как синонимичную. Преимущество первой – краткость, второй – наличие специального знака сопоставления (союза *чем*). Необходимо при этом обратить внимание студентов на то, что в количественно-сопоставительных предложениях с союзом *чем* слова, называемые сопоставляемые предметы, должны иметь одинаковую форму (падежи, предлог). *Волга возле Астрахани шире, чем возле Нижнего Новгорода*.

Особую группу сопоставительных предложений составляют предложения равномерности выявления и изменения признака: *Чем больше плотность материала, тем дольше срок его службы; Номера электронных оболочек атома возрастают по мере того, как оболочки удаляются от ядра*.

Анализ подобных конструкций мы начинаем с выяснения значения слова *равномерность*, мотивированного словосочетанием *равная мера*. Мно-

гозначное слово мера обозначает единицу измерения (метрическая система мер), величину, степень, размер, имеет и другие значения. Слово входит в большое число устойчивых оборотов: *без меры, сверх меры, по мере возможности* и др.

Слово мера используется и как философский термин.

«Мера – философская категория, выражающая органическое единство качественной и количественной определенности предмета или явления. Каждому качественно своеобразному объекту присущи определенные количественные характеристики. Эти характеристики изменчивы и подвижны. Однако сама их изменчивость ограничена некоторыми пределами, за границами которых количественные изменения приводят к изменениям качественным (закон перехода количественных изменений в качественные). Эти границы и есть мера. В свою очередь изменение качества данного объекта ведет к изменению его количественных характеристик и меры. Связь и единство количества и качества обусловлены природой данного объекта» [3, с. 275].

Из сказанного следует, что *категория меры* есть именно та категория объективной действительности, которая связывает категории качества и количества.

В начале работы с сопоставительными предложениями равномерности выявления и изменения признаков рассматриваем их структуру. В данном типе предложений, как и в других видах сопоставительных предложений, присутствуют два предмета и два признака сопоставления. Однако, в отличие от сопоставительных предложений несходства, признаки в которых являются или противоположными или просто разными по своему лексическому значению, предложения со значением равномерности выявления и изменения признаков содержат признаки, разные по своей сути, но сходные в мере их выявления или изменения. Так, в предложении *По мере того как скорость движения тела увеличивается, увеличивается и его кинетическая энергия* предметами являются скорость движения тела и его кинетическая энергия, а признаками – величина скорости движения тела и величина его кинетической энергии, сходные в контексте данного предложения в мере своего изменения.

В связи с тем, что и в предложении с союзом *чем...тем*, и в предложении с союзом *по мере того как* выражаются отношения зависимости признаков, эти предложения, в отличие от других видов сопоставительных конструкций, соотносимы со сложноподчиненными предложениями. По этой причине логическая структура данного типа предложений может быть представлена как умозаключение.

В логике широко известен индуктивный метод сопутствующих изменений. Метод сопутствующих изменений – умозаключение о причине, и формулируется он так: если изменение того или иного из предшествующих явлению обстоятельств всякий раз вызывает соответствующее изменение самого явления, то именно это обстоятельство и является причиной (или частью причины) данного явления.

Меняя цвет грунта в аквариуме (темный, желтый, красный) и обнаруживая через некоторое время соответствующее изменение окраски рыбок, мы улавливаем причинную связь одного с другим. Аналогично можем показать зависимость плотности газа от температуры [6, с. 198, 199]. В языке зависимость, о которой пишет Свинцов, выражается часто именно предложениями сопоставления с союзами *чем... тем* и *по мере того как* (Чем больше температура газа, тем выше его плотность). При изучении предложений подобной структуры учащимся важно помочь увидеть зависимость одного явления от другого, выражаемую в данном типе предложений. Однако зависимость в предложениях с союзом *чем... тем* и *по мере того как* может быть различной по своей сути. В установлении различий нам поможет трансформационный метод, который, как нам кажется, должен широко использоваться в курсе РКИ. Владение приемами трансформации вооружает учащихся-инофонов вариативными способами передачи одного и того же содержания, делает их речь разнообразнее и богаче, позволяет избегать повторения однотипных фраз. Владение средствами синтаксической синонимии столь же благоприятно влияет на продуктивную речевую деятельность, как и использование лексических синонимов. О подлинном богатстве можно говорить лишь тогда, когда есть возможность выбора. Трансформационный метод обеспечивает учащимся-инофонам эту возможность.

Если предложения с союзом *чем... тем* близки к условным предложениям и легко в них трансформируются, то предложения с союзом *по мере того как* – к предложениям времени. Ср. *Чем больше знаменатель дроби, тем меньше ее величина* → *Если знаменатель дроби увеличивать, ее величина будет уменьшаться*; *По мере того как вещество нагревается до высокой температуры, атом начинает излучать фотоны* → *Когда вещество нагревается до высокой температуры, атом начинает излучать фотоны*.

В предложении с союзом *чем... тем* говорящий констатирует равномерную зависимость признаков. Графически это можно было бы представить как несколько точек на оси зависимости.

В предложении с союзом *по мере того как* говорящему важно не просто констатировать зависимость как пропорциональную или обратно пропорциональную, а показать равномерность *изменения* признаков (которые, кстати, являются всегда признаками-действиями), то есть ось зависимости становится в данном случае осью времени, на которой для говорящего существует некий *отрезок*.

По этой причине, вероятно, не все предложения с союзом *чем... тем* трансформируются в предложения с союзом *по мере того как*. Например, *Чем выше температура кипения определенной жидкости, тем при нормальных условиях меньше пара над ней образуется в единицу времени*. Для каждого вещества температура кипения своя, поэтому предложение *По мере того как изменяется температура кипения определенной жидкости ...* в данном случае невозможно.

Переходя к грамматической структуре рассматриваемых предложений, преподаватель отмечает, что в предложениях с союзом *чем...тем* используется сравнительная степень прилагательных или наречий, а в предложении с союзом *по мере того как* всегда используются глаголы НСВ, имеющие процессуальное значение.

Предложения с союзом *по мере того как* трансформируются в предложения с союзом *когда*. Однако нужно обратить внимание учащихся на отсутствие полной смысловой синонимии подобных предложений. В трансформированных предложениях с союзом *когда* значение пропорционального изменения признаков вытесняется значением времени.

На занятиях РКИ, связанных с рассмотрением данного типа предложений, учащимся могут быть предложены следующие задания.

Задание 1. Прочитайте предложения. Укажите:

- между какими сопоставляемыми явлениями обнаруживается взаимосвязь;
- как соотносятся сопоставляемые ситуации;
- одновременно или в разное время происходят действия;
- постепенно или сразу происходят действия.

1. Номера электронных оболочек атома возрастают по мере того, как оболочки удаляются от ядра.

2. По мере того как увеличивается температура тела, увеличивается и его внутренняя энергия.

Замените союз *по мере того как* наиболее распространенным союзом *когда*. Изменится ли при этом смысл предложения?

Задание 2. Прочитайте предложения и укажите:

- что сравнивается в данных предложениях;
- какая форма прилагательного употребляется после слов «чем» и «тем»;
- что обозначают главная и зависимая части предложения:
 - условие и следствие;
 - причину и следствие;
- как изменяются сопоставляемые признаки:
 - пропорционально;
 - обратно пропорционально.

1. Чем больше знаменатель дроби, тем меньше ее величина.

2. Чем дольше человек живет на Земле, тем мудрее он становится.

Задание 3. Прочитайте предложения и укажите:

- что в них сравнивается;
- что обозначают сопоставляемые явления:
 - равенство в мере сопоставляемых признаков;
 - пропорциональное соответствие.

1. Насколько интересен фильм, настолько он труден для понимания.

2. Электронные оболочки атома содержат столько же электронов, сколько протонов имеется в ядре.

3.

Задание 4. Соедините данные выражения в сложные предложения, используя союзы *чем ... тем, по мере того как*. Объясните выбор союза.

1. Больше сторона квадрата; больше его площадь.
2. Вещество нагревается до высокой температуры; атом начинает излучать фотоны.

Как и сопоставительные предложения несходства, сопоставительные предложения равномерности трансформируются в простые предложения. Перед выполнением подобных упражнений на трансформацию преподаватель обосновывает полезность замены тем, что простые предложения легче строятся и воспринимаются.

Задание. Измените предложения с союзом *по мере того как*, оставив при этом их содержание прежним.

- а) используйте конструкцию *по мере (чего)*.

По мере того как мы нагреваем воду, ее температура повышается (Образец выполнения: *По мере нагревания воды ее температура повышается*).

- б) используйте конструкцию *с (чем)*.

По мере того как скорость тела увеличивается, увеличивается и его кинетическая энергия (Образец выполнения: *С увеличением скорости тела увеличивается и его внутренняя энергия*).

- в) используйте конструкцию *при (чем)*.

По мере того как атом возбуждается, он испускает электромагнитные волны (Образец выполнения: *При возбуждении атом испускает электромагнитные волны*).

- г) используйте конструкцию *во время (чего)*.

Атом начинает излучать энергию по мере того, как мы нагреваем вещество до высокой температуры, (Образец выполнения: *Во время нагревания вещества до высокой температуры атом начинает излучать энергию*).

Таким образом, сопоставительные предложения на занятиях РКИ могут быть рассмотрены не только как единицы русского синтаксиса, но и как структуры, отражающие определенные мыслительные категории. Данный подход, как нам представляется, является первым шагом к формированию мышления на иностранном языке.

Библиографический список

1. **Философский** энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. **Аристотель**. Метафизика [Текст]/ Аристотель. Соч. в 4 т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1975 (Философское наследие). – 310 с.
3. **Философский** словарь [Текст]/ Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 534 с.
4. **Чеснокова, Л. Д.** Категория количества и способы ее выражения в современном русском языке [Текст]/Л. Д. Чеснокова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1992. – 177 с.

5. **Чеснокова, Л. Д.** Имя числительное в современном русском языке: Семантика. Грамматика. Функции [Текст]/ Л. Д. Чеснокова. – Ростов-на-Дону: Гефест, 1997. – 292 с.
6. **Свинцов, В. И.** Логика [Текст]/ В. И. Свинцов. – М.: Высшая школа, 1998. – 288 с.

УДК 81;372.881.1

Казаева Лариса Ивановна

Доцент, зав. кафедрой иностранных языков – I, Югорского государственного университета, larisakazaeva@yandex.ru, Ханты-Мансийск

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ ЗАДАНИЙ С ПОВТОРАМИ

Kazaeva Larisa Ivanovna

Yugra State University, associate professor, the head of the university chair of foreign languages – I, larisakazaeva@yandex.ru, Khanty-Mansiysk

FORMING LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS ON BASIS OF TASK REPEATING SYSTEM

Компетентностный подход, объединяя в себе самые важные и актуальные направления современных концепций развития высшего профессионального образования, лежит в основе ГОС ВПО третьего поколения. Компетентностная модель выпускника вуза всех уровней состоит из комплекса компетенций, которые сменяют термин «результаты образования».

Предметно-знаниевое образование не может уже обеспечить обработку огромного потока информации. Обучение «на всю жизнь» потеряло свою актуальность и не отвечает социальным заказам общества, оно может являться исходным, базовым компонентом для осуществления направления образования по обучению «в течение всей жизни».

Новая парадигма образования ставит задачу научить студентов развивать свой личностно-психологический потенциал, чтобы быть способным постоянно пополнять и обновлять информацию, анализировать опыт, использовать информационные базы для реализации в профессиональной деятельности.

Сегодня перед высшим профессиональным образованием стоит задача подготовки специалистов, способных сотрудничать, координировать свою деятельность в процессе межкультурной коммуникации. Расширение сфер и возможностей международного обмена информацией требует специалистов, владеющих иностранным языком и способных осуществлять профес-

сиональное общение без посредников-переводчиков. Разработанные концепции, направления профессиональной подготовки специалистов направлены на повышение эффективности обучения в высшей школе, раскрывают аспекты повышения качества (Ю. К. Бабанский, Н. Л. Гончарова, В. В. Давыдов, В. Н. Просви́ркин, В. А. Сластенин и др.)

Разработка методов, способов и приемов формирования лингвистической компетентности при обучении иностранному языку безусловно связана с компетентностным подходом, который позволяет реализовать развивающий потенциал родного и иностранного языков, с общеметодическими, психолого-педагогическими принципами и базовыми исследованиями в области обучения языкам (И. Л. Бим, М. П. Брандес, В. Д. Девкин, И. И. Зимняя, Г. А. Китайгородская, В. И. Кондухов, Е. И. Пассов, И. В. Рахман и др.)

Проблема формирования лингвистической компетентности привлекала всегда к себе внимание многих отечественных и зарубежных лингвистов, методистов (В. И. Байденко, К. Бринкер, В. Блум, В. Фляйшер, М. К. Кабардов, Г. А. Китайгородская, Е. Н. Пискунова, С. Г. Тер-Минасова, У. Хендрикс, Н. Хомский и др.)

Студент должен обладать достаточно высоким уровнем лингвистической компетентности, чтобы выполнять в процессе обучения задания проблемного, проектного уровня, которые ориентированны не только на осознание лексико-грамматических значений и особенностей языковых явлений, но и развивают способности прогнозировать, оценивать, аргументировать, позволяют интегрировать в межкультурное пространство будущим специалистам компетентно и профессионально.

Лингвистическая компетентность, как показатель качественного развития личности, возникает на основе изучения теории языка, овладения лингвистическими, культурологическими знаниями и умениями. Интеллектуальный потенциал личности в процессе формирования лингвистической компетентности характеризуется усложнением уровня мыслительных операций, наличием положительной мотивации при овладении лингвистическими знаниями и умениями. Процесс формирования лингвистической компетентности требует творческого отношения к процессу обучения языку преподавателя и ответственной, осознанной учебной деятельности обучающегося, что является одним из важнейших условий профессиональной конкурентоспособности будущих специалистов.

Формирование лингвистической компетентности как необходимого условия интеллектуального развития личности студента требует разработки и применения наиболее эффективных приемов, форм работы в процессе обучения и организации учебной и самостоятельной работы студентов. Методическая реализация задачи формирования лексической, грамматической, семантической, фонологической компетенций лингвистической компетентности через повторы тесно связана с психолого-педагогическими аспектами интеллектуального развития. Эффективность решения этой цели определяется индивидуальным уровнем лингвистической компетентности студентов.

В нашем исследовании используются методы проектов, дискуссий, ролевых игр на основе проблемных ситуаций, имеющих тематический, профессионально-ориентированный характер. По словам И. А. Зимней, проблемность решается активной деятельностью обучаемых при формулировке проблемы, задач, путей решения, самостоятельной работой и самоконтролем [6, с. 32–35].

В основе метода проектов лежат исследование проблемы, путей решения, гипотеза, формирование базы данных, фактов, систематизация, анализ, аргументация, практическая реализация. Метод проектов эффективен при соответствующей активности, мотивации, осознанности, рефлексии студентов. Проектная методика допускает сочетание различных способов и приемов обучения иностранному языку. Актуальность использования нами разножанровых текстов подтверждается теорией И. Л. Бим о единице проблемного обучения, где переработка содержания текстов, усвоение лексико-грамматического наполнения, вербальная практическая реализация рассматриваются как задачи проблемного обучения иностранному языку [1, с. 7].

Тесно взаимосвязан с методом проектов метод дискуссий, который предполагает готовность и способность студентов вступать в общение в форме диалога или полилога, что создает условия успешной совместной деятельности в коллективе, группе, парах, группах и парах сменного состава, под руководством преподавателя, консультанта и самостоятельно для решения проектной задачи. В ходе дискуссии выдвигаются аргументы, высказываются сомнения, обозначаются противоречия, формируется логика диалога или полилога, что требует понимания поставленных целей, осознания обсуждаемой проблемы, умения использовать свой и чужой опыт, найти рациональные пути для выражения сути проблемы. Дискуссионный метод не только работает на все четыре вида деятельности в процессе обучения иностранному языку (чтение, понимание, говорение, письмо), но и формирует мотивированное, осознанное отношение к решению проблемы, речевую культуру, рефлекссию, самостоятельность в поиске решений, познавательную активность.

Метод ролевых игр может выступать самостоятельно в учебном процессе, а также в контексте проектной методики, так как требует рассмотрения определенной ситуации для решения конкретной проблемы через выполнение социальных ролей. Цикл занятий часто сочетает в себе все три вида проблемных методов. Такое моделирование цикла занятий формирует способность реагировать на жизненные ситуации, применять знания в реальных ситуациях общения, отстаивать свою позицию. Главная ценность проблемных методов заключается в предмете обсуждения, в содержании, эмоционально-смысловом наполнении, часто в ущерб языковой норме.

Компетентностный подход при обучении иностранному языку предполагает сознательность и коммуникативность педагогического процесса, которые являются основополагающими компонентами сознательно-комму-

никативного метода (И. Л. Бим, М. Я. Блох, Н. Д. Гальскова, Я. М. Колкер), который объединил в себе сознательно-практический метод (В. В. Беляев) и сознательно-сопоставительный метод (А. А. Миролюбов, Л. В. Щерба). Оба метода подчеркивают единство ознакомления, тренировки и речевой практики в формировании навыков и умений, нацелены на овладение иностранным языком как средством общения, рассматривают проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности. Я. М. Колкер отмечает, что сознательно-коммуникативный метод «расширяет содержание базисного принципа сознательности. Помимо языковых правил-инструкций, предшествующих тренировке, осмыслению со стороны учащихся подлежат: структура речевых умений; особенности коммуникативной ситуации; конечные, промежуточные и непосредственные цели обучения; роль каждого типа заданий и способы его правильного и экономного выполнения; результаты, достигнутые на занятии; логика построения занятия» [8, с. 20].

Таким образом, сознательно-коммуникативный метод взаимосвязан с проблемными методами, он также предусматривает тщательный отбор коммуникативных ситуаций, анализ компонентной структуры лингвистической компетенции со стороны преподавателя, последовательности целей, рационального выбора способов и приемов, сознательность и коммуникативность педагогического процесса. Коммуникативная составляющая сознательно-коммуникативного метода охватывает весь процесс обучения и осознанность студентами структуры языковых и речевых действий, целей и способов достижения результативности и эффективности учебной деятельности делают студента субъектом образовательного процесса, создают предпосылки для сотрудничества и самостоятельной обучающей деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает указанные методы, он созвучен идеям компетентностного подхода и направлен на развитие познавательной активности студентов, формирование личностно-психологических способностей к профессионально ориентированной мотивированной и осознанной деятельности, он предполагает диагностическую и психолого-педагогическую поддержку личности. В последнее время особую актуальность приобретает такая организация педагогического процесса, которая наиболее оптимально стимулирует ценностное и нравственное становление личности, интеллектуальное развитие, позволяет раскрыться потенциальным способностям, формирует критическую оценку своей деятельности и своих коллег. Поэтому при обучении иностранному языку личностно-деятельностный подход, как и контекстный подход, означают максимальное сближение коммуникативного процесса с реальными практико-ориентированными, профессионально-направленными ситуациями, ориентированными на формирование качественно иного уровня личностных качеств, лингвистической компетентности, обеспечивающих фундаментальную и всестороннюю подготовку студентов по иностранному языку. Речевая деятельность осуществляется через решение задач, которые

стратегически направлены на студентов как членов социальной среды, обладающих и формирующих комплекс компетенций, весь диапазон личностных характеристик, когнитивные, эмоциональные, волевые ресурсы.

Использование нами сознательно-коммуникативного метода в процессе обучения с целью формирования лексической, грамматической, семантической, фонологической компетенций лингвистической компетентности определяется необходимостью активизации деятельности студентов, осознанного включения в условно созданную учебную ситуацию.

Каждая учебная ситуация требует от преподавателя и студентов определенной последовательности методически обоснованных действий, которые ведут к открытию для себя новых знаний, заставляют размышлять, анализировать. Изучение и анализ роли повторов в формировании лингвистической компетентности потребовало от нас разработки заданий проблемно-поискового, познавательного, исследовательского характера с учетом их функциональных особенностей и роли в тексте.

Развивающие задания по подбору рифмы, окончания строк, грамматических признаков имеют разную языковую сложность и, конечно, в большинстве случаев требуют предварительной работы со словарем для понимания и подбора наиболее вероятного варианта ответа. Эти задания для проведения эксперимента носят поисковый, исследовательский характер и соответствуют цели формирования лингвистической компетентности.

Лексические повторы, как наиболее часто встречающиеся структурно-образующие средства, принимают самое активное участие в выражении текстовых номинаций. Использование лексических повторов при составлении познавательных заданий, направленных на организацию процесса осознания лингвистического явления, способствует формированию лаконичности передачи информации и сохранению ее смысла, облегчает восприятие текста. Наличие этого навыка у студентов является свидетельством сформированности определенного уровня лингвистической компетентности. С помощью лексических повторов устанавливаются семантические связи, образуются семантические поля между компонентами текста, разнообразие, вариативность говорят об уровне владения лексическим материалом и их значениями. Выбранный вариант лексического повтора может указывать на одновременность действия в предыдущем и последующем предложениях, на предшествование или на последствия и реализует грамматические знания через структуру предложения и временные показатели.

Наблюдения за функциями лексических повторов в ходе эксперимента доказывают, что анализ внутренних связей, поиск эквивалентов, классификация понятий превращается в познавательный процесс, что оказывает сильное воздействие на процесс формирования лингвистической компетентности. Все виды лексических повторов способствуют лаконичному оформлению ситуации и композиции произведения, они сохраняют идейный

смысл, облегчают образное восприятие текста и устанавливают семантические связи. Расширенные типы лексических повторов применяются для усиления и расширения семантики, более эмоциональной актуализации темы и ремы, способствуют созданию положительной мотивации для изучения иностранного языка. Проблемные, поисковые, задания по анализу языковых средств, по вариантам семантической или ситуативной замены применялись нами при обучении иностранному языку с целью выявления условий формирования лингвистической компетентности студентов и создания методических форм работы с текстом.

Исследуя роль повторов в формировании лингвистической компетентности, мы сталкиваемся с явными, ярко выраженными повторами и повторами, предполагающими повторение основной семантики слов. К явным повторам относятся звуковой, точный, лексический, словообразовательный, синтаксический повторы, которые мы использовали при разработке приемов организации учебного процесса с использованием функциональных особенностей повторов при изучении немецкого языка студентами. Задания для проведения эксперимента составлялись с учетом уровня языковой подготовки, сформированности компетенций на каждом этапе обучения.

Проблема формирования лексической, грамматической, семантической, фонологической компетенций лингвистической компетентности через повторы находит решение в создании микротематического единства и является одной из наиболее важных задач теории текста. Связность частей текста обусловлена наличием как семантических, так и других категорий повторов, которые развивают лингвистические способности, создают в тексте связи грамматических и смысловых компонентов, связывают их от зачина до концовки как вертикально, так и горизонтально.

Помимо лексико-семантических, важное место в нашей работе занимают грамматические повторы, которые находятся в одном коннекторном ряду глобальных категорий текста. Грамматические повторы, являясь формообразующим повтором, объединяет или противопоставляет временные формы, залоги, наклонения, структуры предложений и мы использовали их при составлении лексико-грамматических заданий по основным направлениям грамматики немецкого языка.

Смысловые средства связи, которые осуществляются разными видами повтора на уровне предложения и в структуре сверхфразового единства, указывая на тождественность значений, способствуют объединению по смыслу фрагментов текста и созданию его тематического единства.

Мы считаем, что применение в ходе эксперимента разработанных нами заданий с повторами в разножанровых текстах способствовало мотивированному, осознанному включению значительной части студентов в процесс изучения немецкого языка, углублению и расширению лингвокультурных знаний, умений, навыков, лексической, грамматической, семантической компетенций. На каждом этапе обучения происходило последовательное развитие и формирование лексической, грамматической, семантической,

фонологической компетенций лингвистической компетентности будущих специалистов, что должно обеспечить им успешную самореализацию в сфере их профессионально-коммуникативной деятельности.

Библиографический список

1. **Бим, И. Л.** О преподавании иностранных языков на современном этапе [Текст] / И. Л. Бим, Н. И. Каменецкая, А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 7.
2. **Гальперин, И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин – М.: Наука, 1981. – 240 с.
3. **Головкина, Н. Т.** Повтор как стилистическое средство в различных видах и жанрах речи: (на материале современного немецкого языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Н. Т. Головкина – М., 1964. – 35 с.
4. **Гончарова, Н. Л.** Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Текст] / Н. Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 16–23
5. **Зимняя, И. А.** Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1970 – № 1. – С. 37–46.
6. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты говорения на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя – М.: Высшая школа, 1978. – 241 с.
7. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
8. **Колкер, Я. М.** Практическая методика обучения иностранному языку [Текст]: учебное пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Устинова – М.: Академия, 2000. – 264 с.

УДК 378

Тихонова Анастасия Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой французского языка Челябинского государственного педагогического университета, antik2711@mail.ru, Челябинск

ПОСТРОЕНИЕ ФРЕЙМОВ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Tikhonova Anastasia Leonidovna

Candidate of pedagogics, associate professor, head of the department of French language of the Chelyabinsk State Pedagogical University, antik2711@mail.ru, Chelyabinsk

DIGITAL RESOURCES FRAME MODELLING FOR LANGUAGE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS-TO-BE

В современном иноязычном образовании широко используются цифровые (электронные) ресурсы, конструируемые самими преподавателями или заимствованные из учебных либо общих ресурсных баз Интернет-сети. Цифровые ресурсы обладают рядом преимуществ перед традиционными учебными материалами: благодаря таким свойствам, как адаптивность, мультимедийность, интерактивность и распределенность [17], они могут быть подвергнуты различным преобразованиям, интегрированы со справочными материалами, позволяют варьировать форматы предъявления учебного материала и организовать автоматическое тестирование.

На настоящий момент существует огромное множество видов и типов цифровых ресурсов, классифицируемых по различным критериям. Так, цифровое обеспечение иностранным языкам представлено текстовыми ресурсами в форматах Word и HTML, презентациями Power Point, цифровыми аудио- и видеоресурсами, электронными тестами, словарями, энциклопедиями и другими видами учебного и вспомогательного материала. Как правило, хранение цифровых ресурсов предполагает их группировку в различные папки медиатек [13]; однако для применения цифровых ресурсов в комплексе в рамках изучаемой темы возможности медиатеки как классификатора недостаточны.

Анализ теоретических исследований, посвященных использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе, а также собственный опыт проектирования цифровых ресурсов позволяют утверждать, что **рациональное применение цифровых ресурсов на занятиях и в самостоятельной работе студентов – будущих учителей иностранного языка связано с построением фреймов цифровых ресурсов.**

Понятие фрейма цифровых ресурсов основывается на применении технологии гипертекста. Гипертекстовая система реализует способ хранения и манипулирования информацией, при котором эта информация хранится в сети в виде связанных между собой узлов. При этом любой пользователь

может организовывать свою собственную сеть, основанную на его личных ассоциациях и интересах. В каждом узле собирается вся информация по некоторому объекту (ситуации); такой объект называют «ядром». Для обозначения такой структурированной системы данных, касающихся какого-либо объекта – «ядра», используется термин «фрейм».

Понятие фрейма используется в ряде дисциплин. Одно из первых толкований этого понятия дано психолингвистикой: фрейм понимается в ней как фиксированная система параметров, описывающих тот или иной объект или событие (М. Минский). В психологии фрейм – структурированная система данных, касающихся некоторого объекта, или «ядра» [9].

Ч. Филлмор адаптировал понятие фрейма к нуждам лингвистики, понимая под этим термином «систему понятий, которые соотносятся таким образом, что для понимания одного из них необходимо осознать всю структуру, компонентом которой он является» [7, с. 59]. В современной когнитивной лингвистике фреймом называется один из типов концептов, принцип репрезентации опытного когнитивного знания человека, который соединяет область когнитивного и языкового в процессе вербализации смысла [14, с. 19].

В педагогических работах термин «фрейм» применяется не так давно. Анализ педагогических исследований показывает, что в большинстве работ термин «фрейм» используется либо как понятие когнитивной лингвистики [15; 19 и др.], либо как компьютерный (дизайнерский) термин [18].

Существуют работы, посвященные реализации фреймового подхода к предметному обучению, в основном в области физико-математических дисциплин и информатики [4; 22]. Фрейм представлен в них как универсальная модель представления знаний, эффективная для структурного описания сложных понятий [22]; как структура данных для представления стереотипных ситуаций, рамочная, скелетная, матричная структура учебного материала, которая накладывается на большинство тем и разделов, обеспечивая интенсификацию и быстроту обучения и позволяя усвоить содержание обучения в ограниченные сроки [4]. В целом фреймовый подход рассматривается как эффективный способ структуризации знаний, предназначенных для усвоения [1, с. 21].

Фрейм как способ структуризации учебного материала иностранному языку является предметом исследования в работах Э. Коппл, А. Н. Латышевой, П. Б. Паршина, С. В. Коробейниковой, Г. А. Тюриной, Л. И. Кузнецовой [16; 20; 12; 8; 10 и др.], посвященных реализации фреймового подхода к отбору и организации иноязычной лексики. Мы разделяем мнение авторов о том, что фреймовый подход обладает значительным потенциалом в повышении эффективности обучения иностранному языку, так как группировка лексики во фрейм позволяет соотнести тематические вокабуляры с когнитивной реальностью, складывающейся в менталитете учащегося, а также объединять собственно лингвистические и экстралингвистические знания [20, с. 49–50]. По мнению авторов, фреймовый подход к организации вокабуляра предполагает, что в вокабуляре четко выделены подтемы; каждая подтема может быть представлена в виде перечня лексических

единиц, описывающих ситуацию с точки зрения каждого из ее агентов, их типичных действий, а также свойств и характеристик окружения (условий ситуации).

Развивая идеи исследователей относительно применения фреймового подхода в обучении лексической стороне речи на иностранном языке, С. В. Коробейникова обращает внимание на возможности подхода в организации практики речи [8, с. 253]; исследователь указывает на оптимизацию отбора учебных текстов или подготовки дискуссионных вопросов на основе учебного фрейма (лексического).

Соглашаясь с мнением авторов относительно эффективности применения фреймового подхода к группировке лексического материала, мы тем не менее полагаем, что возможности фрейма, представляющего учебный материал в цифровом виде, гораздо шире; педагогическое проектирование цифровых ресурсов (ряд процедур конструирования и адаптации электронного обеспечения) позволяет представить все элементы содержания обучения иностранному языку в виде взаимосвязанных фреймов и эффективно организовать работу по усвоению учебного материала.

Опираясь на указанные выше лингвистические, психологические и педагогические исследования, мы определяем фрейм цифровых ресурсов иноязычного образования как модель представления крупных взаимосвязанных блоков дидактического материала обучения иностранному языку, группирующихся вокруг стартового ресурса. Стартовый ресурс, представляющий вводную информацию, «открывающую» новую тему, одновременно включает гиперссылки на остальные ресурсы языкового и речевого содержания. Стартовый ресурс является вершинным слотом (узлом), остальные называются дочерними. Дочерний узел в именованном подкаталоге узла верхнего уровня может иметь свои собственные дочерние узлы.

По нашему мнению, фрейм не только организует сведения по теме, но и позволяет обеспечить студентов основой для подготовки речевого высказывания. Это утверждение основано на следующих положениях.

Понятие фрейма является уникальным конструктом, позволяющим установить тесные содержательные междисциплинарные связи между науками, связанными с исследованиями психологических и языковых особенностей восприятия и порождения речи, хранением информации, структуры речевого акта: психолингвистикой, когнитивной лингвистикой, информатикой, лингвокультурологией, лингводидактикой. Так, развивая идеи основоположников теории фреймов применительно к лингвистическим исследованиям и суммируя опыт разработки отечественными и зарубежными языковедами фреймового анализа единиц языка и речи, Ж. В. Никонова рассматривает фрейм в качестве уникальной структуры репрезентации опытного когнитивного знания человека, соединяющей область когнитивного и языкового в процессе речевой деятельности. Основной отправной точкой при этом является тот факт, что, в отличие от других типов когнитивных единиц (например, понятия, образа и т. п.), фрейм представляет собой смысловой каркас будущего высказывания. Это значит, что любая когнитивная единица, являясь результатом мыслитель-

ной деятельности человека и проходя вследствие интенционального импульса эмитента процесс вербализации на языковом этапе, предстаёт в виде фрейма. Обратный процесс наблюдается в случае декодирования речи, когда одномерная языковая структура разворачивается через образованную реципиентом фреймовую структуру в многомерную когнитивную единицу, вызывающую в сознании реципиента соответствующие образы и понятия [14, с. 4–6].

Сделанные Ж. В. Никоновой выводы относительно лингвистической структуры фрейма речевого акта, на наш взгляд, могут иметь лингводидактическое развитие и находят практическое применение при организации фрейма цифровых ресурсов. В структуре фрейма речевого акта автор выделяет две взаимодействующие системы – статичный фрейм, соотносимый с парадигматическим уровнем языковой системы, и динамичный фрейм, соотносимый с синтагматикой развертывания высказывания. При этом динамичный фрейм «отражает категориальный опыт человека в процессе речевого общения как смысловой каркас его дискурсивной деятельности» [14, с. 13]. Мы полагаем возможным проецировать эти выводы на схему фрейма цифровых ресурсов, предназначенных для обучения иностранному языку на ситуационно-центрированном блоке учебного материала (см. рисунок 1).

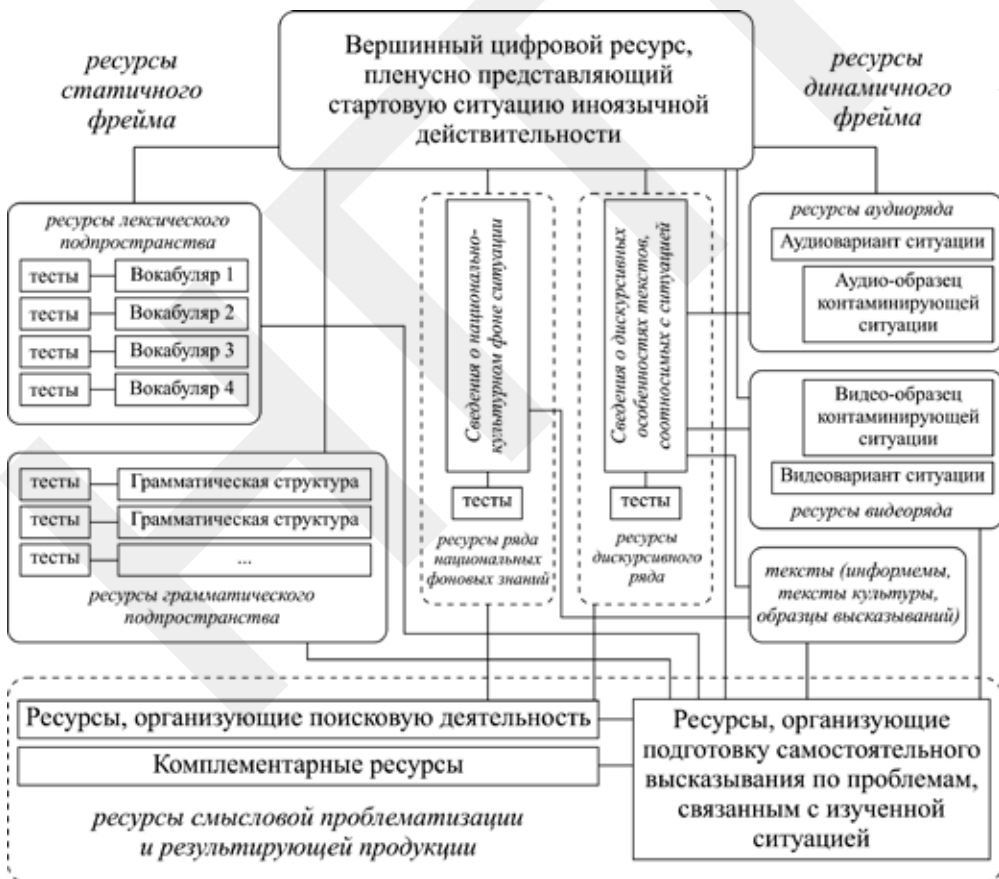


Рисунок 1 – Схема фрейма цифровых ресурсов, группирующихся вокруг ресурса ситуации иноязычной действительности и включающего ресурсы

Поясним данную схему.

Вершинный цифровой ресурс фрейма представляет ситуацию иноязычной действительности, включающую некоторый речевой акт, учитывающий насколько возможно широко социальные, культурные и дискурсивные аспекты данной ситуации (диалог, описание, повествование и т. д.). Линии, соединяющие различные блоки схемы, представляют гиперссылки, заложенные в вершинном ресурсе.

Вершинный слот цифрового фрейма (ситуация пуска) представляет собой перечень блоков вокабуляра, грамматических структур, аудио-видео-материалов и текстов, предназначенных для усвоения и трансформации. Вне зависимости от того, в какой программной оболочке выполняется вершинный слот, он может представлять собой связный текст, простой список или схему-граф. На основе опыта создания фрейма цифровых ресурсов мы утверждаем, что наиболее универсальными программными средами являются презентации Power Point и html-страницы, поскольку, во-первых, их создание и модификация доступны любому пользователю, во-вторых, эти программы входят в программный пакет стандартного офисного обеспечения, в-третьих, все эти программные среды поддерживают гипертекстовый способ организации информации.

В вершинный слот вводится ключевая информация о блоках вокабуляра (например, «Подтема “...”», «Подтема “...”») и грамматических структурах, изучаемых в рамках темы, и заголовки текстов и речевых упражнений. Все эти пункты представляют собой кванты информации, в совокупности создающие развернутый план работы над данной темой. От каждого кванта ключевой информации делается ссылка на соответствующий цифровой ресурс.

Ресурсы статичного фрейма представляют собой парадигматические слоты-субфреймы: лексические (вокабуляр, сгруппированный по подтемам, и тесты, предназначенные для тренировки вокабуляра) и грамматические (представление типовых грамматических структур, употребляемых для описания ситуации и являющихся новыми для студентов, и тесты, тренирующие формообразование и употребление грамматических структур). К парадигматическим слотам мы относим также субфреймы ряда национальных фоновых знаний, группирующие сведения, представляемые либо в виде текстов-информем или текстов культуры, либо в виде гиперссылок на электронные энциклопедии и справочники (в схеме они представлены в виде блоков «Тексты» и «Ресурсы, организующие поисковую деятельность»), и страноведческие тесты.

Ресурсы дискурсивного ряда занимают промежуточное положение между статичным и динамичным фреймом: собственно сведения о дискурсивных особенностях (речевых жанрах, регистрах, типах текстов, соотносимых с ситуацией иноязычной действительности) тяготеют к статичному фрейму, тогда как сами образцы текстов в различных форматах (аудио, видео, печатный текст) располагаются в динамичном фрейме. Схема показывает,

что, как и в случае с ресурсами ряда национальных фоновых знаний, ресурсы дискурсивного ряда могут быть представлены текстами-информемами либо гиперссылками на соответствующие ресурсы, организующие поисковую деятельность (например, перечни полезных интернет-ссылок).

Ресурсы смысловой проблематизации и результирующей продукции группируют ресурсы, организующие поисковую деятельность, комплементарные ресурсы («строительные кирпичики», позволяющие студентам создавать собственные цифровые ресурсы для сопровождения речевого высказывания), и ресурсы, организующие подготовку самостоятельного высказывания по проблемам, связанным с изученной ситуацией. Последний блок требует специального рассмотрения, так как именно к нему ведут гиперссылки от всех других блоков и именно эти ресурсы представляют логическое завершение изучения ситуации. Задачами этого блока является обеспечение свободного высказывания студента по проблемам социального, культурного, индивидуально-личностного характера, связанным с изученной ситуацией.

Эти ресурсы призваны быть универсальной опорой речевого высказывания, поэтому мы позволим себе подробнее остановиться на раскрытии вопроса о роли опор в обучении речи на иностранном языке. Опоры в виде письменной речи (тексты-образцы, конспекты, планы высказывания, списки ключевых слов) применялись в обучении иностранному языку еще в период применения переводных и текстуальных методов. Начиная со второй половины 50-х годов в качестве опор высказывания предлагаются материалы прессы, сюжетные картинки. В 60–70-е годы использование невербальных опор получает теоретическое обоснование в психологических и психолингвистических исследованиях, развивающих положения теории Н. И. Жинкина об универсальном предметном коде, носящем денотативный, не зависящий от используемой языковой системы характер и, следовательно, позволяющем освободиться от языковой формы, что служит основой укрупнения блоков информации для ее запоминания и смысловой обработки [5; 3; 6 и др.]. Позже опыт В. Ф. Шаталова и его идеи об опорных сигналах как способах перекодирования и свертывания больших объемов информации для ее усвоения и воспроизведения [21] также вносят свой вклад в развитие теории опор в обучении иностранному языку. Одновременно разрабатываются технологии оптимизации применения вербальных опор: В. И. Кунин, полагая, что большинство монологических высказываний имеют стереотипную организацию, предложил использовать в обучении монологической речи логико-синтаксические схемы с фиксированными вербальными опорами [11]. Применение сочетания вербальных элементов и невербальных символов широко использовалось в построении логико-коммуникативных программ О. С. Богдановой [2, с. 35].

Обобщая основные положения перечисленных исследований, мы пришли к следующим выводам:

– в предметно-содержательном плане опора монологического высказывания задает в первую очередь логическую последовательность предъявления информации; далее, она призвана обеспечить возможности развертыва-

ния отдельных блоков информации и указывать на степень их развертывания; кроме того, опора обеспечивает «подсказки» в виде визуальных знаков (реалистичных или символических изображений);

– в плане вербального сопровождения опора предъявляет языковые и речевые единицы, несущие ключевую информацию либо организующие высказывание.

Таким образом, ресурсы, организующие подготовку монологической или диалогической речи, с одной стороны, содержат формулировку проблемы, связанной с изученными в рамках темы ситуациями, и представляют собой схемы развертывания высказывания, а с другой стороны, содержат ссылки на другие ресурсы (видео-, аудио- и текстовые документы), изученные в процессе освоения темы. Эти ресурсы, подобно стартовым, являются узлами, в которых подводится итог изученному; преподаватель может уточнить установку, акцентируя необходимость более глубокого развертывания того или иного аспекта проблемы (национально-специфических особенностей ситуации, личного мнения и т. д.). Различие между вершинным слотом и ресурсом-опорой заключается в том, что вершинный слот отражает все этапы работы над темой (ознакомление, тренировка, практика), а ресурс-опора – только речевую практику.

Преимуществом применения узлов цифровых ресурсов в организации монологического высказывания, помимо обеспечения дополнительных опор, является возможность компактного представления больших объемов информации и развертывания по мере «погружения» обучаемого; в свою очередь, это способствует оптимизации организации самостоятельной работы обучаемых, построения индивидуальной траектории обучения и, при условии четкой формулировки требований к минимальному уровню освоения учебного материала, определения индивидуального уровня «погружения» для каждого студента. Навигация по гиперссылкам позволяет более глубоко раскрывать одни фрагменты монолога и более свернуто представлять другие, в зависимости от конкретной установки.

Таким образом, фрейм цифровых ресурсов обучения иностранным языкам предназначен для овладения языковым и речевым материалом по разговорной теме и в комплексе обеспечивает ресурсами совершенствование лексических навыков, умений чтения, аудирования и говорения. Фрейм представляет собой узел ресурсов, имеющий «точку входа» («ситуацию пуска») в виде вершинного слота, ряд дочерних слотов языкового и содержательного наполнения и «точку выхода» – ресурс-опору развернутого монологического высказывания по теме (дочерний слот, ссылающийся на все содержательные слоты по теме).

Проектирование фрейма цифровых ресурсов по разговорной теме, с одной стороны, подчиняется общим закономерностям проектирования цифровых ресурсов, с другой стороны, обладает определенной спецификой.

Алгоритм реализации фрейма цифровых ресурсов технологически распадается на несколько шагов:

Шаг 1. Представление каждого блока схемы в виде отдельного цифрового ресурса (Word, Power Point, html-страницы), который будет содержать ссылки на соответствующие ресурсы.

Шаг 2. Создание Хранилища документов (папки сопровождения, куда помещаются папки, содержащие все ресурсы, которые планируется использовать в рамках работы над данной ситуацией).

Шаг 3. Создание вершинного слота (презентация ситуации иноязычной действительности и перечень плана работы, в котором должны быть учтены все цифровые ресурсы, находящиеся в Хранилище).

Шаг 4. Установление гиперссылок из текста вершинного слота к каждому из цифровых ресурсов Хранилища с соблюдением содержательной отнесенности ресурсов. При необходимости – установление «горизонтальных» гиперссылок (между ресурсами фрейма).

Шаг 5. Создание ресурса-опоры высказывания, служащего заключительным ресурсом изучения темы.

Шаг 6. Установление гиперссылок от ресурса-опоры к «изученным» ресурсам (для самостоятельной работы).

Шаг 7. Установление гиперссылки от вершинного слота к заключительному ресурсу-опоре.

Последовательное выполнение этих шагов, как показывает практика, позволяет учесть во фрейме все элементы работы над темой и все необходимые взаимосвязи между языковым и содержательным наполнением темы.

Библиографический список

1. **Барсукова, Л. И.** Принципы структурирования учебного материала при изучении понятий в средней школе и диагностика их усвоения [Текст] / Л. И. Барсукова, С. А. Бутаков, О. Н. Подольская // Наука – вуз – школа: Сб. науч. тр. молодых исследователей. – Магнитогорск, 2000. – Вып. 6. – С. 21–23.
2. **Богданова, О. С.** Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию [Текст] / О. С. Богданова // Иностр. яз. в shk. – 1988. – № 5. – С. 35–37.
3. **Горелов, И. Н.** Вопросы теории речевой деятельности: Психолингвистические основы искусственного интеллекта [Текст] / И. Н. Горелов. – Таллинн: Валгус, 1987. – 190 (196) с.
4. **Гурина, Р. В.** Подготовка учащихся физико–математических классов к профессиональной деятельности в области физики [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. В. Гурина. – М., 2008. – 44 с.
5. **Жинкин, Н. И.** Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
6. **Зимняя, И. А.** Психологические особенности начального овладения иностранным языком [Текст] / И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М.: Русский язык, 1976. – 2-е изд. – 208 с. С. 31–38.

7. **Колесник, Н. В.** Фреймовая семантика Ч. Филлмора [Текст] / Н. В. Колесник // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2002. – Вып. 22. – 136 с. – С. 58–65.
8. **Коробейникова, С. В.** Фреймовый подход в обучении иностранному (финскому) языку [Текст] / С. В. Коробейникова // Северная Европа в XXI веке: природа, культура, экономика. Дополнительные материалы Международной конференции, посвященной 60-летию КарНЦ РАН (24–27 октября 2006 г., г. Петрозаводск). Серия «Общественные и гуманитарные науки», Подсекция «Новые методы исследования в гуманитарных науках» (школа молодых исследователей «Бубриховские чтения»). – Петрозаводск: Изд-во КарНЦ РАН, 2006. – С. 252–254.
9. **Кроль, В. М.** Фрейм [Текст] / В. М. Кроль // Большой психологический словарь. Под ред. В. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с. – С. 492–494.
10. **Кузнецова, Л. И.** Принципы отбора слов для фреймовой учебной статьи «Сибирский федеральный университет» [Текст] / Л. И. Кузнецова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 92–94.
11. **Кунин, В. И.** Обучение монологическому высказыванию на основе ЛСС (на материале французского языка) [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / В. И. Кунин. – Минск, 1976. – 16 с.
12. **Латышева, А. Н.** Учебники русского языка и фреймовый подход к обучению инофонов [Текст] / А. Н. Латышева // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 5–14.
13. **Львова, О. В.** Использование информационно-коммуникационных технологий для организации и проведения проектной деятельности (при обучении иностранным языкам в средней школе) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 28 с.
14. **Никонова, Ж. В.** Фреймовый анализ речевых актов (на материале современного немецкого языка) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра фил. наук / Ж. В. Никонова. – Нижний Новгород, 2009. – 41 с. – С. 4–6.
15. **Османова, И. В.** Формирование лингвистической компетенции в обучении чтению студентов начального этапа вузов / факультетов лингвистического профиля (на материале лексики с национально-культурной семантикой английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Османова. – Пятигорск, 2009. – 21 с.
16. **Паршин, П. Б.** «Фреймовая гипотеза» и проблема создания учебника коммуникативного типа [Текст] / П. Б. Паршин, А. Н. Латышева // Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин. Оптимизация учебного процесса: тез. докладов научно-методической конференции. – Харьков, 1989. – С. 49–53.
17. **Подковырова, В. Н.** Основы педагогического дизайна [Электронный ресурс] / В. Н. Подковырова. – <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/cd9ae8e0-6880-4ee5-9e6f-f46b7629d00b/podkovirova-design.pdf>.
18. **Ремнева, М. Л.** О задачах и принципах реализации электронного учебника (на материале курса «старославянский язык») [Электронный ресурс] / М. Л. Ремнева, О. В. Дедова // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию № 6. – Самара: Изд-во СГУ, 2003. – http://www.philol.msu.ru/~umo/Sovet.files/bulleten/bull_6.htm.
19. **Толмачева, Т. А.** Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного

общения (языковой вуз, английский язык) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Толмачева. – Улан-Удэ, 2009. – 22 с.

20. **Тюрина, Г. А.** Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Тюрина. – М., 2000. – 192 с.

21. **Шаталов, В. Ф.** Точка опоры: [Об эксперим. методике преподавания] [Текст] / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 158 с.

22. **Шихнабиева, Т. Ш.** Методические основы представления и контроля знаний в области информатики с использованием адаптивных семантических моделей [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Ш. Шихнабиева. – М., 2008. – 38 с.

УДК 378.22

Волежжанина Ирина Сергеевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского государственного университета путей сообщения, erarcher@mail.ru, Новосибирск

**РОЛЬ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ
ПРЕЕМСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Volegzhanina Irina Sergeevna

Teacher of foreign languages department of Siberian Transport University, erarcher@mail.ru, Novosibirsk

**THE ROLE OF PRACTICAL COURSE OF A FOREIGN
LANGUAGE IN FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE
PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность формируется в учебной и профессиональной деятельности обучающегося как комплексная интегративная система [1]. В процессе формирования названная компетентность становится профессионально значимым качеством личности обучающегося, которое он в дальнейшем может развивать самостоятельно. Под иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью обучающегося мы понимаем сложную интегративную систему, обусловленную: 1) теоретической и практической готовностью индивида к взаимодействию с членами родственной профессиональной группы за счет полученных специальных знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности; 2) его способностью и психологической готовностью к продуктивному общению в рамках данной профессиональной группы посредством выбора и реализации актуальных коммуникативных программ; 3) комплексом личностных качеств, не противоречащих такому общению.

Как показывает педагогическая практика, продуктивность ее формирования значительно возрастает в многоуровневой системе профессионального образования, так как преемственность и непрерывность данного процесса обеспечивает целостность языковой подготовки обучающегося [2; 3].

В психолого-педагогической и методической литературе описано несколько возможных путей формирования и развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности внутри многоуровневых образовательных систем, однако проблема формирования такой компетентности у обучающихся, строящих свою образовательную траекторию по схеме «школа (профильный класс)–вуз–центр обучения предприятия» разработана недостаточно. Тем не менее, решение этой проблемы в обозначенном формате может иметь ряд преимуществ: 1) учитывает образовательный маршрут, которым сегодня предпочитают следовать многие обучающиеся; 2) предполагает создание не только вертикальной, но и циклических связей между выделяемыми ступенями; 3) повышает плавность и непрерывность процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности за счет сокращения «разрывов» (временных, смысловых, личностных и др.), обычно возникающих на стыках «школа–вуз», «вуз–дополнительное профессиональное образование».

Анализ состояния теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности показал, что создание содержательного блока при преемственном обучении иностранному языку предполагает установление взаимосвязей между разноступенчатыми учебными курсами. Это означает, что курс иностранного языка, изучаемый на младшей ступени, выступает основой для курса обучения на старшей. Программы данных курсов можно считать преемственными и сопряженными, если они: 1) способствуют направленному формированию определенных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений обучающихся (в нашем случае иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности); 2) создают потенциал дальнейшего развития личности обучающихся; 3) содержание курсов частично перекрывается.

Среди *направлений реализации преемственных связей* ученые называют следующие: цели, содержательно-учебная информация курсов, принципы и подходы к их созданию, методы, средства, формы обучения и контроля, а также педагогический процесс. Цель обучения, наряду с государственным стандартом, призванным обеспечивать непрерывность образования и задавать обязательный минимум содержания дисциплины «Иностранный язык», научными подходами и принципами, на основании которых создается авторский курс, определяет содержание последнего. В свою очередь, содержание влияет на выбор средств, методов, форм обучения и контроля. Многообразие исследовательских задач, обозначенных в современной психолого-педагогической и методической литературе, предоставляет широкое поле деятельности для создания курсов иностранного языка (практико

ориентированных, профессионально ориентированных, интеграционных и др.) в России и за рубежом [4; 5; 6].

Их специфика и преимущества использования в реальном педагогическом процессе определяются проблематикой исследований, а преемственность чаще всего носит возможно-адаптивный характер. Фактически, курсы, предлагаемые многими авторами, работают в рамках одной из образовательной ступеней (школы, колледжа, вуза), но выступают как платформа для развития профессионально значимых компетентностей и компетенций на следующем уровне обучения иностранному языку, позволяя уменьшить существующий разрыв в организации процесса обучения. Стоит отметить, что в публикациях, посвященных сложным многоуровневым системам регионального масштаба, конкретно-содержательная сторона обучения иностранному языку детально не описана. Пути реализации преемственности представлены в основном концептуально: определяются подходы и принципы, разрабатываются комплексные модели иноязычной профессионально ориентированной подготовки обучающихся и т. д.

Подводя итог вышеизложенному, можно заключить, что, несмотря на безусловную практическую полезность и ценность предлагаемых авторских курсов иностранного языка, в тени остается та часть преемственного процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности и ее аналогов, которая осуществляется на стыках между образовательными ступенями. А именно, то, как тематика, структура и система курса, изучаемого на одной ступени, интегрируется с другой. Необходимость решения обозначенной проблемы была учтена в ходе создания практико ориентированного курса «Английский язык для профессиональных целей».

Разработка курса осуществлялась в четыре этапа. На *первом этапе* были сформулированы цели и задачи курса, в соответствии с которыми были отобраны подходы и принципы его создания. На *втором этапе* было определено и создано содержание курса. *Третьим этапом* явилось определение методов его реализации. *Четвертым этапом* стала апробация и корректировка содержания курса в реальном педагогическом процессе ступеней системы «школа–вуз–центр обучения предприятия». Кратко рассмотрим каждый из этих этапов.

Наш практико ориентированный курс направлен на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности как интегративного качества личности в единстве ее частных компетенций (ценностно-мотивационной, объектной, социальной, интеллектуально-личностной) у обучающихся по экономическому профилю и призван обеспечить непрерывность и преемственность данного процесса в системе «школа–вуз–центр обучения предприятия». Реализация воспитательного потенциала курса проявляется в готовности обучающихся налаживать межкультурно-профессиональные связи, представлять свою страну на международных мероприятиях, относиться с уважением к устоям и ценностям иноязычных

профессиональных сообществ. Отсюда, воспитательными целями являются: 1) раскрытие творческого потенциала обучающихся применительно к их профессиональной деятельности; 2) формирование автономии в учебной деятельности и ответственности за качество результата обучения; 3) воспитание толерантности и открытости по отношению к иноязычным профессиональным культурам. Дидактические задачи курса определяются его целями и профессионально-коммуникативными потребностями обучающихся.

Для успешного достижения поставленных целей и задач, основываясь на полиподходности к процессу преемственного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, в качестве системы положений, руководящих идей и общих правил создания практико ориентированного курса мы определили комплексный и компетентностный подходы, а также систему принципов, которая может быть положена в основу его создания и учитывать специфику процесса формирования данной компетентности в системе «школа–вуз–центр обучения предприятия»: преемственность, непрерывность, целостность, прогностичность, адаптивно-коррекционный принцип, вариативность, модульность.

Далее на основе вышеперечисленных подходов и принципов был отобран тематический материал, составивший его содержание, определены методы и организационные формы учебных занятий, а также формы контроля.

Отбор содержательно-учебной информации для последующего предъявления обучающимся осуществлялся исходя из предположения, что благодаря изучению иностранного языка обучающиеся присваивают фрагменты профессиональной иноязычной культуры, единство которых делает возможным знаковое общение внутри иноязычного профессионального сообщества, а движение информационных потоков между участниками коммуникации в родственной профессиональной группе способствует эффективному выполнению трудовых задач.

Структурирование содержания обучения определяет принцип модульности [7]. Он обуславливает распределение этого содержания в виде логически завершенных модулей, реализующих конкретные цели обучения. Каждый модуль сопровождается оценочным блоком с целью контроля языковых знаний и речевых умений обучающихся. В структуру практико ориентированного курса входит три модуля, семь модульных единиц по восемь модульных элементов в каждой (лексика, грамматика, аудирование, устная речь, чтение, письмо и перевод, освоение фреймов, самоконтроль). Номенклатура модулей и модульных единиц согласуется с базисной целью обучения и представлена следующими названиями: «Аналитика и учет», «Коммуникации в сфере экономики», «Планируя карьеру», «Давление рынка», «Презентация результатов аналитической деятельности», «В плену документов», «Пора совещаний», «Корпоративные связи», «Личностные ценности», «Карьерный рост». Тематика модулей и модульных единиц соотносится с тремя блоками функциональных обязанностей экономистов:

учетно-аналитический, работа с документацией и базами данных, повышение эффективности профессиональной деятельности. Модульную единицу можно охарактеризовать как самостоятельные мини-курсы, являющиеся составной частью практико ориентированного курса. Связями компонентов модульной структуры практико ориентированного курса выступают частные компетенции иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Их формирование приводит к планируемой и диагностируемой цели обучения – формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности как интегративного целого.

Средства обучения включают: 1) рабочую программу курса и методические указания к ней; 2) модель деятельности обучающихся и педагога; 3) учебные пособия по английскому языку на выбор преподавателя; 4) написанное автором диссертационного исследования учебное пособие к модулю «Пора совещаний» – «Научная конференция: принципы успешной коммуникации» на английском языке; 5) англоязычные монографии, газеты и журналы; 6) поисковые системы Интернет и др. При изучении курса широко используется демонстрационная поддержка, включая лингафонное оборудование, видеотехнику и проекционную аппаратуру.

Организационными формами обучения при изучении практико ориентированного курса мы избрали практические занятия, домашние задания, самостоятельную работу по индивидуальным программам, которые обучающиеся составляют с помощью педагога на основе рабочей программы и результатам стартового тестирования, консультации и учебные конференции.

Процесс обучения сопровождается и завершается валиативными формами контроля. Для осуществления стартового, текущего, промежуточного и итогового контроля мы избрали: 1) приемы контроля, совпадающие с приемами обучения, и направленные на контроль сформированности рецептивных (чтение, аудирование) и продуктивных (устная речь, письмо) умений; 2) тестирование (стартовое; промежуточное в формате каждой модульной единицы; итоговое); 3) диктанты; 4) устный контроль (проверку речевой реакции, речевого автоматизма, спонтанности, темпа речи обучающихся) и собеседование (прямое речевое взаимодействие педагога с обучающимся); 5) анкетирование и психодиагностику с последующей коррекцией профессионально-личностных характеристик обучающихся; 6) самоконтроль и взаимоконтроль в группе; 7) показатели интегрального рейтинга, утвержденные администрацией учебного заведения.

Объективность контроля достигается с помощью отобранных критериев оценки уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности и ее компонентов на основе специально разработанной системы индексов. Результаты каждого обучающегося фиксируются в индивидуальном «Дневнике успехов», а также отслеживаются дистанционно во время аудиторных занятий в компьютерных классах на базе программы SANAKA.

На третьем этапе при обучении по практико ориентированному курсу мы комплексно использовали методы обучения, предложенные М. Н. Скати-

ным и И. Я. Лернером (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский), а также игровые методы имитационного моделирования, метод дискуссии, презентации, метод «мозгового штурма» и метод рефрейминга.

Завершающий этап разработки практико ориентированного курса был связан с его проверкой в реальном педагогическом процессе. В ходе апробации выяснились проблемы, связанные с: 1) модернизацией структуры и содержания модулей курса; 2) разработкой процедур для проведения объективного контроля. Для устранения несовершенств курса мы дополнительно изучили регламентирующие документы к качеству подготовки выпускников вузов и требования к итоговому контролю, описанные в типовых программах по дисциплине «Иностранный язык» и рекомендациях Совета Европы, а также провели беседы с преподавателями выпускающих кафедр неязыковых вузов, сотрудниками консалтинговых агентств и предприятий, организовали анкетирование и тестирование обучающихся.

Таким образом, практико ориентированный курс на основе предварительных исследований может быть рекомендован для использования в педагогическом процессе ступеней системы «школа–вуз–центр обучения предприятия» с целью формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся.

Библиографический список

1. **Субетто, А. И.** Онтология компетентностного подхода в образовательной системологии [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 100–126.
2. **Сайниев, Н. С.** Предпрофильная подготовка школьников в условиях модернизации Российского образования [Текст] / Н. С. Сайниев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 196–202.
3. **Каплина, С. Е.** Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 113–121.
4. **Позднякова, А. В.** К вопросу о проектировании профильно-ориентированного курса английского языка [Текст] / А. В. Позднякова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 1. – С. 103–107.
5. **Милованова, Л. А.** Организация учебно-речевого общения в рамках профильно-ориентированного курса иностранного языка [Текст] / Л. А. Милованова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 3. – С. 92–96.
6. **Барбашева, С. С.** Содержание курса «Деловой английский язык туристского профиля» [Текст] / С. С. Барбашева / Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 2. – С. 31–32.
7. **Коньшева, А. В.** Модульное обучение как средство управления самостоятельной работой студентов [Текст] / А. В. Коньшева // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 18–25.

Ильина Татьяна Игоревна

Ст. преподаватель кафедры иностранных языков Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, kaf.in.yaz@mail.ru, ilitatyana@rambler.ru, Нижний Тагил

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ильина Татьяна Игоревна

Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy, kaf.in.yaz@mail.ru, ilitatyana@rambler.ru, Nizhny Tagil

PHILOLOGICAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A MEANS OF CREATING PERSONALITY- DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Эффективность процесса обучения в любой предметной области напрямую зависит от тщательного выбора подходов для его реализации. Профессиональная деятельность учителя на современном этапе реформирования образования строится в соответствии с новой парадигмой, дающей возможность самостоятельного выбора педагогических концепций и подходов, выдвижения различных целей обучения. Выбор учителем собственной педагогической траектории должен базироваться на четком понимании сущности, достоинств и возможных недостатков имеющихся в его распоряжении теоретических подходов. В общем виде подход – это определяющая стратегию образования концепция обучения, «система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления» [13, с. 161]. Подход пронизывает все компоненты педагогической системы и является основой для научных теорий, методических разработок и т. д. На практике это находит выражение в государственном образовательном стандарте, программах, средствах обучения и формирует реальный учебно-воспитательный процесс.

Гуманистическая направленность современного образования требует пересмотра целей, содержания и организации педагогического процесса с целью усиления его личностно-ориентированной направленности и более эффективного **развития личности обучаемого** средствами учебного предмета. В цикле гуманитарных предметов иностранный язык обладает особой гуманистической ценностью, так как занятия им позволяют создавать личностно-развивающую и культурно-историческую среду, исключительно благоприятную для реализации целей гуманистического образования. Однако, говоря об использовании тех или иных подходов в обучении иностранному языку в настоящее время, нельзя не отметить, что при

всем разнообразии их палитры на практике превалирует коммуникативное обучение всем видам речевой деятельности. Вместе с тем, в ситуации становления новой образовательной парадигмы и вариативности образования существует реальная потребность некоторой альтернативы. В этой связи **филологический подход** в обучении иностранному языку, изначально присущий этому процессу в истории образования, однако не используемый сегодня на практике в должной мере, вновь приобретает большое значение.

Традиционно наука о языке и обучении ему всегда принадлежала прежде всего филологии. Филология (от гр. *philologia* – любовь к слову), уходящая корнями в классику науки и образования, с древних времен являлась основой теоретического и практического изучения языка. В XVII–XVIII вв. она сложилась как наука, изучающая древнюю культуру. В научный обиход термин «филология» был введен Ф. А. Вольфом во 2-й половине XVIII в. и понимался как наука об античности, изучающая язык, литературу, историю, философию, искусство древнего мира в их взаимосвязи. В XIX в. с дифференциацией и отпочкованием отдельных наук содержание понятия филологии изменилось: ее стали понимать как совокупность наук, имеющей своим предметом изучение памятников духовной культуры, запечатленных в языке. В энциклопедическом словаре дается следующее определение филологии: «область знания, изучающая письменные тексты и на основе их содержательного, языкового и стилистического анализа – историю и сущность духовной культуры данного общества» [4, с. 1278].

История развития филологического образования свидетельствует о том, что, начиная с античности, оно отличалось гуманитарным характером. В Средние века и в более поздние времена характер обучения изменился, однако его гуманитарная основа не потеряла своего значения. В общеобразовательных школах обязательно изучались языки, читались и комментировались античные авторы. Образование в высшей школе непременно включало три компонента – филологический, философский и естественнонаучный. Таким образом, гуманитарное знание служило основой для получения любого другого образования, и важнейшие открытия во многих науках, как правило, были сделаны учеными, обладавшими широкой эрудицией благодаря филологической подготовке, которая обеспечивалась классическим образованием.

И сегодня, по словам Д. С. Лихачева, филология лежит в основе всей человеческой культуры, поскольку это «высшая форма гуманитарного образования, форма, соединительная для всех гуманитарных наук, ... она нужна всем, кто пользуется языком, словом; слово связано с любыми формами бытия, с любым познанием бытия ... чем шире круг эпох, круг национальных культур, которые входят ныне в сферу образованности, тем нужнее филология» [11, с. 206].

Определяя филологию как содружество гуманитарных дисциплин, изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человека через языковую и стилистический анализ письменных текстов, С. С. Аве-

ринцев называет предметом филологии «весь человеческий мир, но мир, организованный и увиденный через текст» [3]. В то же время, филология – это и научный принцип, самозаконная форма знания, которая определяется не столько границами предмета, сколько подходом к нему [там же]. Суть этого подхода заключена в работе с текстом, ибо первооснову филологических наук составляет именно он, а в нем, в свою очередь, самое главное – слово в контекстуальном значении.

Текст, писал М. М. Бахтин, как письменный, так и устный, есть «первичная данность всех этих [гуманитарных] дисциплин и вообще всего гуманитарно-филологического мышления» [2, с. 297]. Гуманитарная мысль направлена «на чужие мысли, смыслы, значения и т. п., реализованные и данные исследователю только в виде *текста*» [2, с. 298]. А извлечение смысла и знания из текста, по мнению Ю. Н. Афанасьева, невозможно без наличия «навыков восстановления работы *мысли* автора из текстов, восстановления задач, которые ставили и решали творцы знания ... понимания языков как хранилищ интеллектуальной культуры ушедших поколений ... неистребимой жажды смысла, постоянного стремления к открытию его в слове ... жажды обретения «логоса» – единства формы и смысла» [1, с. 41]. Из сказанного следует, что к свойствам мышления гуманитарно образованного человека следует отнести умение работать с текстом, то есть овладение навыками **гуманитарно-филологического мышления** – умением работать с текстом, восстанавливая из него работу мысли его автора.

Широкий филологический подход к овладению языком и речью выдвигался еще в XIX в. такими отечественными языковедами и педагогами, как Н. Ф. Бунаков, Ф. И. Буслаев, В. И. Водовозов, А. А. Потебня, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский. В XX в. значительный вклад в его разработку внесли известные ученые С. С. Аверинцев, М. М. Бахтин, Р. А. Будагов, О. В. Винокур, Ю. М. Лотман, Л. В. Щерба и другие, представлявшие науку о языке душой гуманитарной культуры.

Л. В. Щерба в своих трудах одним из первых дал теоретическое и практическое обоснование значимости филологической подготовки учащихся в ходе обучения иностранному языку. По представлению Л. В. Щербы, под филологическим знанием языка следует подразумевать искусство понимать и толковать трудные тексты, недоступные непосредственному, интуитивному пониманию. Такой тип владения языком, по его мнению, характерен для интеллигенции всего мира, он подразумевает более или менее высокую культуру, и вполне достижим в массовой школе [15, с. 25–26]. При изучении иностранного языка происходит сравнение иностранного и родного языков, в ходе которого учащиеся, освобождаясь «из плена родного языка», занимаются осознанием своего мышления, знакомятся с разными способами выражения и оформления одних и тех же понятий в разных языках. Знания по иностранному языку, расширяя филологический кругозор, способствуют более осмысленному и глубокому пониманию языка родного, его лексики, грамматического строя, всех его богатых выразительных средств,

самых тонких оттенков значений [14, с. 42–43]. В результате правильно поставленного обучения учащиеся приобретают «навык внимательного чтения, ... наличие его является признаком культурного человека ... На основе этого навыка учащиеся поймут механизм грамотного (стилистически) письма» [14, с. 44]. Таким образом, суть филологического подхода в понимании Л. В. Щербы заключается в хорошем владении, главным образом, на базе чтения, двумя языками, что ведет к сравнению языковых систем, и как следствие – к более хорошему владению родным языком.

К особенностям филологического подхода следует отнести произвольность и сознательность овладения языком, что особенно необходимо учитывать при изучении языка иностранного. Исследуя вопросы умственного развития ребенка в ходе усвоения языка, Л. С. Выготский показал, что в отличие от родного языка, изучаемого «снизу вверх, ... развитие иностранного языка идет сверху вниз» [7, с. 291], то есть начинается с овладения языковой системой: фонетикой, грамматикой, лексикой. Вследствие этого даже при коммуникативной направленности обучения иностранному языку в школе требуется некоторый филологический подход к этому курсу, основанный на произвольном и сознательном усвоении языка.

Реализация филологического подхода непосредственно связана с проблемой культуры языка и речи, важной для овладения как родным, так и иностранным языком. Подчеркивая ее значение, профессор Г. О. Винокур отмечал, что культура языка должна, опираясь на прямое и подлинное знание языка, служить средством развития языкового самосознания, понимания норм языка, формирования лингвистической культурности и вкуса. При этом главная роль в деле лингвистического воспитания и поднятия языковой культуры принадлежит грамматической стилистике, изучение которой учит «внимательному отношению к элементам *построения речи*» [6, с. 378].

Широко и разносторонне вопросы культуры языка и речи рассматривались Р. А. Будаговым. Подчеркивая значение сознательного отношения ко всем процессам, происходящим в языке, он, вслед за Г. О. Винокуром, большую роль в развитии культуры языка отводил усвоению грамматики, поскольку «все здание грамматики вырастает из таких категорий, которые способны и призваны выражать мысли и чувства людей не приблизительно, не в общих чертах, а во всем богатстве, во всей подвижности их оттенков и градаций» [5, с. 23].

Учитывая специфику филологии как совокупности наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве, представляется, что именно филологическое образование (изучение иностранного языка в том числе) является эффективным средством формирования языкового сознания личности, ее интеллекта, культурного, нравственного, эстетического воспитания и развития. Это объясняется гуманитарной природой филологических дисциплин, которую мы в данном случае понимаем двояко. Во-первых, она характеризуется обращенностью гуманитарных дисциплин к человеческой личности, ее нравственно-этическому и худо-

жественно-эстетическому развитию, познанию себя и формированием гуманитарного мышления. Во-вторых, по мысли И. А. Колесниковой, гуманитарность выражается «в особом парадигмальном качестве бытия и познавательного отношения, складывающихся в системе «Человек–Субъект–Реальность» [9, с. 33]. Гуманитарность, обуславливающая отнесенность того или иного феномена к мере земного существования человека, порождает гуманитарное познание как результат этого специфического способа познания субъекта [9, с. 33–34].

Вместе с тем следует отметить, что до недавнего времени филология как познавательная область не рассматривалась дидактами совсем, а выводилась из классификации учебных дисциплин. Рассматривая вопросы дидактического построения филологических дисциплин (иностранный язык, русский язык и литература), Э. А. Красновский и Ю. И. Лысый выдвигают филологический подход к изучению явлений языка, речи, письменных памятников, текстов гуманитарного характера в качестве основы для интеграции всех языковых дисциплин, суммируя его сущность в следующем определении: «**филологический подход** к изучению любого языкового явления, любого речевого акта предполагает их рассмотрение как текста, либо его части, в позиции диалога с ним, в связи с его значением и смыслом» [10, с. 37]. Таким образом, ориентированность на текст при изучении явлений языка, речи, письменных памятников, текстов гуманитарного характера призваны объединить все филологические учебные дисциплины.

Другой основой их интеграции, согласно позиции Э. А. Красновского и Ю. И. Лысого, следует признать основные принципы филологического образования, а именно, текстуальный, культурологический и принцип диалогизации обучения. Наиболее важный из них с позиций нашей темы – принцип **текстуального изучения** – предполагает рассмотрение любого языкового явления, любого речевого акта как текста, что не отвергает изучения системы языка, без чего невозможно овладеть пониманием текста как целого. Согласно этому принципу, обучаемые приобщаются к аудитивной практике и продуцированию текстов, их анализу, интерпретации, созданию собственных речевых произведений, что формирует их языковую и речевую коммуникативную компетентность. Не менее важен принцип *культурологический*, он подразумевает рассмотрение текста в его историко-культурном аспекте как осмысление семантики текста в движении исторического времени, в изменениях смыслов, которые возникают в процессе диалога текста с его читателями в разные эпохи. В русле филологического подхода принцип *диалогизации обучения* подразумевает самостоятельность изучения текста учеником, при котором педагог становится не руководителем, а помощником и сотрудником ученика, поскольку смысл может открыться лишь самому читателю в процессе его личного диалога с текстом, выстраивающему свою собственную версию понимания смысла текста. Еще большую самостоятельность проявляет ученик при создании собственных текстов, что формирует его языковую и речевую компетентность. Диалог учащегося с текстом предполагает

приобщение к духовной культуре, включение в международное сообщество посредством диалога культур [10, с. 37–38].

Междисциплинарная природа филологического подхода отражает взаимную согласованность в организации учебно-воспитательного процесса в целом или отдельных его звеньев всех дисциплин филологического профиля. Исходя из возрастающих требований к выпускникам школ необходимо, чтобы предметы этого профиля давали не просто основу языковой и речевой подготовки как вида деятельности, но формировали у школьников представления о лингвистических дисциплинах (фонетике, грамматике, лексикологии, стилистике, лингвистике, социолингвистике) и их тесной связи с другими гуманитарными науками, такими как история, страноведение и культуроведение.

Существуют разнообразные методические пути применения филологического подхода. Вместе с тем, мы полагаем, что его реализация наиболее актуальна в обучении такой речевой деятельности, как *чтение*. Предметом деятельности «чтение», по определению Е. И. Пассова, выступает мысль, содержащаяся в письменном высказывании, а ее практическим результатом – понимание этой мысли [12, с. 3]. Чтение как деятельность непосредственно связано со всеми другими видами человеческой деятельности, такими как познавательная, преобразовательная, ценностно-ориентационная и общение, при этом познавательная деятельность человека осуществляется главным образом посредством чтения [12, с. 23]. Будучи полимотивированной деятельностью, чтение способно удовлетворить самые разнообразные потребности личности – познавательные, эстетические, нравственные и другие – способствуя развитию необходимых качеств личности и повышению ее языкового и культурно-речевого потенциала.

Рассматривая чтение в контексте школьного иноязычного образования, следует учитывать то обстоятельство, что при освоении иностранного языка вне естественного контекста его бытования, то есть вне пределов страны изучаемого языка, наиболее реальным является опосредованный контакт с аутентичной информацией, что делает чтение (наряду с аудированием) наиболее значимым видом речевой деятельности в школьном обучении языкам. Так, Н. Д. Гальскова предлагает выдвигать в теории и практике обучения на первое место (для большинства выпускников) процессы понимания, и, следовательно, в основу обучения языку «должна быть положена работа над текстом ... вся работа над языком должна идти «от текста» [8, с. 79]. Текст как основа письменной формы речи является стимулом для развития всех других видов речевой деятельности.

Опираясь на вышеизложенное, мы считаем, что следует признать необходимым применение в обучении иностранным языкам филологического (текстуального) подхода, основанного на чтении художественных и культурно-исторических текстов и собственной текстовой деятельности учащегося, включающей сознательное овладение как системой языка, так и речью. Этот процесс сопровождается проникновением в другие культуры, формированием гуманитарно-филологического мышления, что

позволяет создавать культурно-историческую и личностно-развивающую среду, благоприятную для реализации стратегической цели иноязычного образования – формирования языковой личности, складывающейся из умений успешно осуществлять разные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром на базе приобщения к общечеловеческой культуре.

Библиографический список

1. **Афанасьев, Ю. Н.** Может ли образование быть негуманитарным? [Текст]/ Ю. Н. Афанасьев // Вопросы философии. – 2000. – № 7. – С. 37–42.
2. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст]/ М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1972. – 423 с.
3. **Большая Сов. Энциклопедия** [Электронный ресурс] / Научное изд-во «Большая Российская Энциклопедия». – М. : ЗАО Гласнет, 2003. – 3 CD-диска, 12 см. – (CD – ROM).
4. **Большой энциклопедический словарь** [Текст]/ М. : «Большая Российская Энциклопедия»; СПб.: Норинт, 2000. – 1456 с.
5. **Будагов, Р. А.** Человек и его язык [Текст]/ Р. А. Будагов. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 429 с.
6. **Виноградов, В. В.** История русских лингвистических учений [Текст]: учеб. пособие / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 2005. – 559 с.
7. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования. Мышление и речь [Текст]/ Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
8. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
9. **Колесникова, И. А.** Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе [Текст]/ И. А. Колесникова // Социально-гуманитарное знание. – 2001. – № 3. – С. 33–46.
10. **Красновский, Э. А.** Филология и литературное образование в школе: их специфика и взаимосвязь [Текст]/ Э. А. Красновский, Ю. И. Лысый // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 35–42.
11. **Лихачев, Д. С.** О филологии. [Текст]/ Д. С. Лихачев. – М. : Высшая школа, 1989. – 208 с.
12. **Пассов, Е. И.** Обучение чтению [Текст]/ Е. И. Пассов. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.
13. **Словарь-справочник по педагогике** [Текст]/ Авт.-сост. В. А. Мижеригов; Под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
14. **Щерба, Л. В.** Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики [Текст]: учеб. пособие / Л. В. Щерба. – М. : Академия, 2003. – 160 с.
15. **Щерба, Л. В.** Избранные работы по языкознанию и фонетике [Текст]/ Л. В. Щерба. – Т. 1. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. – 182 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 372.881.111.1

Цветкова Светлана Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Нижний Новгород

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Tsvetkova Svetlana Evgenjevna

Candidate of pedagogical science, docent of the chair of foreign languages, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, svetlanatsvetkova5@gmail.com, Nizhniy Novgorod

DIAGNOSTICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF STUDENTS-ECONOMISTS

В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами и изменения условий профессиональной деятельности экономиста – менеджера актуальной проблемой профессионального образования становится совершенствование профессионально-иноязычной подготовки студентов экономических специальностей.

Целью данной статьи является рассмотрение опыта педагогической диагностики развития у студентов экономических специальностей ключевых коммуникативных компетенций. Диагностическое исследование проводилось в процессе проведения педагогического эксперимента, ориентированного на внедрение модели процесса формирования у студентов межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции. Под экспериментом в педагогической литературе понимается научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях (И. П. Подласый) [4, с. 53].

Педагогический эксперимент проводился в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык» в Волжском государственном инженерно-педагогическом университете. Для проведения эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы, в которые вошли студенты первого года обучения, обучавшиеся по специальностям «Экономика и управление на предприятии (машиностроения)» и «Профессиональное обучение» (Экономика и управление). Контрольная и экспериментальная группы были образованы без учёта начального уровня владения английским языком и поставлены в равные условия, за исключением технологии обучения. В экспериментальную группу (75 чел.) вошли студенты, обучение которых осуществлялось в рамках разработанной модели обучения, контрольную группу (75 чел.) составили студенты, обучавшиеся по традиционной методике.

Логика проведения педагогического эксперимента требует рассмотрения, учёта и последовательного выполнения соответствующих научных принципов. *В процессе проведения диагностического исследования мы взяли за основу следующие общенаучные принципы, определённые в исследовании А. В. Кирилловой [3]:*

- экспериментальное исследование должно опираться на методологически обоснованную гипотезу;
- эксперимент должен носить вариативный характер, что делает выводы доказательными;
- независимые переменные должны быть нейтрализованы, чтобы не оказывать влияния на зависимые переменные;
- эксперимент должен строиться на объективной основе, т. е. на соблюдении научного подхода;
- в эксперименте должны учитываться все воздействия на подструктуры личности, прилагаемые усилия, затрачиваемое время, а также изменения во всех сферах личности.

На основе анализа научной литературы по общему и профессиональному образованию, по проблеме осуществления языковой подготовки в рамках новой образовательной парадигмы и формирования иноязычной профессиональной и межкультурной компетенций нами были сформулированы задачи и гипотеза экспериментального исследования. При этом определяющая роль принадлежит научной гипотезе, т. е. предположению, подвергающемуся опытной проверке.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что разработанная экспериментальная модель процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов, построенного на интегративном, профессионально-коммуникативном и социокультурном подходах, а также на использовании проблемно-проектных и активных методов обучения, детерминирует оптимальное развитие всех ключевых коммуникативных компетенций у студентов экономических специальностей.

Выдвинутая гипотеза обусловила необходимость решения следующих задач опытно-экспериментального исследования: 1) выявить возможности разработанной модели к формированию межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей; 2) провести обработку и анализ полученных экспериментальных данных.

Очевидно, что профессионально-иноязычная подготовка в контрольной и экспериментальной группах имеет существенные различия. Чтобы сопоставить результативность образовательного процесса в обеих группах и доказать эффективность разработанной нами модели, необходимо выделить общие показатели, целесообразные для сравнения. В качестве таких показателей выступают коммуникативные умения. Так ключевые компетенции, составляющие межкультурной коммуникативной компетенции, в нашем исследовании включают в себя следующие виды коммуникативных умений:

- профессионально-речевая компетенция и её межкультурный аспект – *культурно-связанные языковые и речевые умения;*

– логико-информационная компетенция и её межкультурный аспект – *поисково-аналитические, логико-композиционные умения и их межкультурный аспект*;

– межкультурная социально-психологическая компетенция – *межкультурные социально-психологические умения*.

В процессе проведения диагностики мы наблюдали, что в результате обучения в рамках разработанной нами модели названные умения в экспериментальной группе развиваются более интенсивно, чем в контрольной группе. Этому способствуют следующие преимущества экспериментальной модели:

– последовательная реализация принципа профессиональной направленности, включая начальную ступень иноязычной подготовки;

– реализация принципа контекстного обучения, предполагающего пропорциональное сопряжение информации научно-познавательного и профессионально-коммуникативного характера, наличие ситуаций, имитирующих деятельность экономиста-менеджера;

– ориентация обучения на формирование умений профессионального общения, как опосредованного, так и непосредственного;

– последовательная реализация принципа дидактической культуросообразности [5, с. 19], предполагающего в нашем исследовании и в нашей интерпретации отбор учебной информации, имеющей дидактически целесообразное культуроведческое наполнение, а также акцентуацию и активизацию социокультурных аспектов информации, обуславливающие формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей.

Рассмотрение выше названных преимуществ обучения свидетельствует о том, что было бы неправомерно проводить диагностику межкультурных аспектов коммуникативных умений у студентов контрольной группы (наравне со студентами экспериментальной группы), поскольку в контрольной группе отсутствует планомерная и последовательная реализация принципа дидактической культуросообразности. Таким образом, если в экспериментальной группе проводится диагностика овладения коммуникативными умениями и их межкультурными аспектами, то в контрольной группе диагностируется развитие чисто коммуникативных или лингвистических умений, языковых, речевых, поисково-аналитических и логико-композиционных. Однако социально-психологические умения, связанные с восприятием и пониманием речевых действий межкультурного собеседника, являются общим объектом диагностики.

В процессе проведения педагогического эксперимента имело место промежуточное и итоговое тестирование. Так по окончании первого курса проводилась диагностика овладения коммуникативными умениями, составляющими ключевых компетенций, на уровне межкультурной профессионально-коммуникативной грамотности, по окончании второго курса – на уровне межкультурной профессионально-коммуникативной образованности.

В ходе экспериментального исследования *были определены и использовались методы диагностики*, позволяющие получить результаты, являющиеся показательными в плане овладения коммуникативными умениями, составляющими межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Степень овладения ключевыми коммуникативными компетенциями во многом определяется уровнем учебно-познавательной мотивации студентов. Для *выявления уровня учебно-познавательной мотивации* на овладение иноязычной коммуникативной компетенцией студентам контрольной и экспериментальной групп предлагается оценить важность иноязычных знаний и умений для будущей профессиональной деятельности экономиста-менеджера и интерес к профессионально-иноязычной подготовке по пятибалльной шкале [2, с. 141].

Полученные в ходе опроса данные подвергаются количественной обработке, выводится средний балл по каждому показателю по формуле:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^5 i \cdot n_i}{\sum_{i=1}^5 n_i} \quad (1),$$

где M – среднее арифметическое, $\sum_{i=1}^5 n_i$ – общее число студентов, ответивших на данный вопрос, i – балл по 5-и балльной шкале, n_i – количество студентов, выбравших данный балл.

С целью диагностики развития *профессионально-языковых умений* используются письменные тестовые задания, соответствующие диагностируемым уровням межкультурной коммуникативной компетенции и предполагающие:

– в *экспериментальной группе* – распознавание и употребление культурно-связанных языковых элементов, составляющих тезаурус обще профессионального и специального общения и его межкультурный аспект;

– в *контрольной группе* – распознавание и употребление языковых элементов, составляющих тезаурус повседневного и профессионального общения.

Для оценки выполнения заданий мы использовали следующую шкалу оценивания. Для заданий на распознавание языковых элементов: 0,5 балла – за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный ответ. Для заданий на употребление языковых элементов: 1 балл – за правильное выполнение задания; 0 баллов – за неправильное выполнение задания.

С целью определения степени овладения *профессионально-речевыми умениями* используются следующие виды письменных тестовых заданий, соответствующих уровням промежуточного и итогового контроля.

Студентам *экспериментальной группы* предлагаются задания на распознавание, выбор и употребление единиц речевого этикета и речевых актов, на восстановление речевых элементов текста, а также задания со свобод-

но-конструируемыми ответами без опоры на речевые образцы. Студентам *контрольной группы* предлагаются задания на восстановление речевых элементов текста, а также задания, предполагающие свободные ответы на вопросы.

При этом для оценки выполнения заданий *с выборочной формой ответа* используется шкала, состоящая из двух оценок: 0,5 балла – за правильный ответ, 0 баллов – за неправильный ответ. Для заданий *на восстановление речевых элементов*: 1 балл – за правильный ответ; 0 баллов – за неправильный ответ. Для заданий, предполагающих свободно-конструируемые ответы и построение мини высказывания, используется шкала, состоящая из трёх оценок: 1,5 балла за верно построенный ответ на вопрос; 1 балл – за ответ, содержащий типичные ошибки; 0 баллов – за неспособность ответить на поставленный вопрос.

С целью диагностики развития *поисково-аналитических умений*, составляющих логико-информационной компетенции, используются следующие виды письменных тестовых заданий.

Студентам *экспериментальной группы* предлагаются задания на поиск, восприятие, осмысление, извлечение и анализ фактологических и межкультурных аспектов информации. При этом анализ предполагает определение универсальной культурной ценности, отражённой соответствующим элементом информации. Студентам *контрольной группы* предлагаются задания на восприятие, осмысление и извлечение фактологических аспектов информации.

Выполнение заданий на восприятие и осмысление информации предполагает понимание содержания, выявление его культурологической направленности или социокультурных аспектов, а также логики изложения. Выполнение заданий на извлечение и анализ информации предполагает свободно конструируемые ответы на базе предварительно выполненных заданий с выборочной формой ответа.

С целью определения степени овладения *логико-композиционными умениями*, составляющими логико-информационной компетенции, *на уровне межкультурной профессионально-коммуникативной грамотности* используются следующие виды письменных тестовых заданий.

Студентам предлагается спроектировать конкретную ситуацию деловых переговоров. Условием создания ситуации является использование всех опорных сочетаний и клише, данных на русском языке, а в экспериментальной группе – отражение всех заданных социокультурных или межкультурных аспектов информации. Время выполнения задания ограничено и составляет 60 минут.

На уровне *межкультурной профессионально-коммуникативной образованности* студентам *экспериментальной группы* предлагается составить деловое письмо-запрос потенциальному поставщику, используя готовый образец делового письма. Условием создания ситуации является построение письма согласно пунктам плана, а также использование речевого эти-

кета и клише, соответствующих официальному стилю речи. Время выполнения задания ограничено и составляет 60 минут. Студентам *контрольной группы* предлагается составить деловое письмо-запрос, используя готовый речевой образец. Условием создания ситуации является построение высказывания согласно плану, а также использование всех опорных клише, данных на русском языке. Время выполнения задания ограничено и составляет 60 минут.

Для выявления *влияния профессионально-иноязычной подготовки на формирование межкультурной социально-психологической компетенции* студентам предлагается оценить влияние дисциплины иностранный язык на формирование их способности к пониманию и принятию непохожих моделей поведения иностранных деловых партнёров по трёхбалльной шкале.

Для выявления динамики в развитии социально-психологических умений, безусловно, существуют специальные психологические тесты [1]. Однако использование тестов подобного рода правомерно в том случае, когда межкультурная социально-психологическая компетенция формируется либо на основе ряда специальных курсов, раскрывающих проблематику межкультурного общения, либо в процессе проживания в инокультурном окружении и учёбы в поликультурных группах.

В нашем же исследовании формирование межкультурных социально-психологических умений осуществляется в искусственных условиях профессионально-иноязычного учебного общения. Такой подход позволяет проследить и усвоить лишь основные тенденции, свойственные межкультурному взаимодействию. Следовательно, для подтверждения позитивного влияния профессионально-иноязычной подготовки на формирование межкультурных социально-психологических умений целесообразно анкетирование студентов относительно их оценки занятий по иностранному языку в плане формирования этих умений.

Отвечая на вопрос: «Влияют ли занятия по иностранному языку на формирование вашей способности к пониманию и принятию (специфических) моделей поведения иностранных партнёров по бизнесу?» студенты выбирают один из ответов: 1 балл – не влияют совсем, 2 балла – влияют в некоторой степени (несильно), 3 балла – влияют в значительной степени (значительно).

Полученные в ходе опроса данные подвергаются количественной обработке, выводится процентное соотношение высоких и низких оценок влияния языковой подготовки на восприятие и понимание инокультурного собеседника.

В ходе экспериментального исследования были *определены критерии оценки овладения умениями, составляющими межкультурной коммуникативной компетенции, получены результаты диагностики* как показатели эффективности экспериментальной дидактической модели.

В процессе проведения диагностики овладения коммуникативными умениями, составляющими ключевых компетенций, мы предполагаем, что *уровень учебно-познавательной мотивации* у студентов экспериментальной группы несколько выше, чем у студентов контрольной группы.

Результаты анкетирования, проведенного с целью оценки учебно-познавательной мотивации на уровне межкультурной профессионально-коммуникативной грамотности, представлены на рисунках 1 и 2.

Как видно из рисунков 1 и 2, большинство студентов как контрольной, так и экспериментальной группы понимают *важность иноязычных знаний и умений* для будущей профессиональной деятельности. Среднее значение оценки важности языковой подготовки в контрольной и экспериментальной группах соответственно: $M_{\text{важ.}} = 2,94$ и $M_{\text{важ.}} = 3,75$.

При этом *интерес*, который студенты контрольной группы проявляют к языковой подготовке, находится на уровне ближе к «удовлетворительному». Среднее значение оценки данного параметра соответственно: $M_{\text{интер.}} = 3,1$. Интерес, который студенты экспериментальной группы проявляют к языковой подготовке, находится на уровне ближе к «хорошему». Среднее значение оценки данного параметра соответственно: $M_{\text{интер.}} = 3,68$.



Рисунок 1 – Оценка студентами важности иноязычных знаний и умений для профессиональной деятельности (на уровне межкультурной профессионально-коммуникативной грамотности)

Примечание: на шкале важности 1 – соответствует минимальному значению «неважно», 5 – максимальному значению «крайне важно».

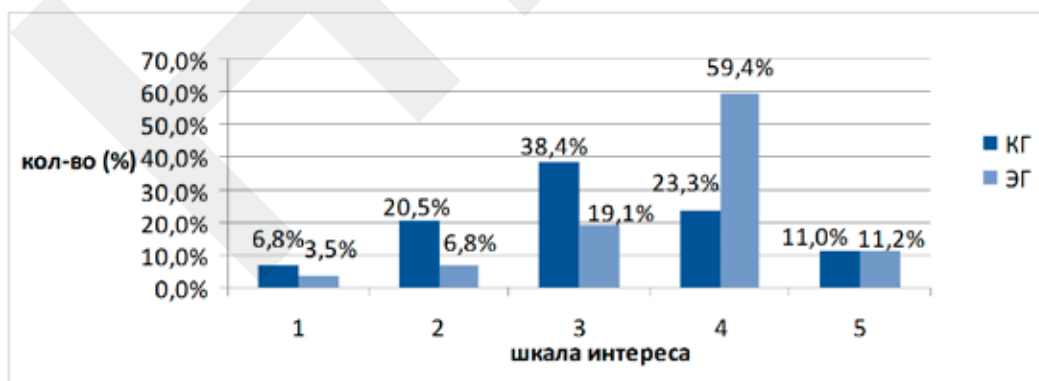


Рисунок 2 – Оценка интереса студентов к языковой подготовке (на уровне межкультурной профессионально-коммуникативной грамотности)

Примечание: на шкале интереса 1 – соответствует минимальному значению «неинтересно», 5 – максимальному значению «крайне интересно».

Анкетирование, проведённое в ходе итогового эксперимента, результаты которого представлены в таблице 1, показало, что по окончании эксперимента в контрольной группе оценка важности иноязычных знаний и умений для профессиональной деятельности практически не изменилась, оставаясь на уровне «удовлетворительно». При этом в экспериментальной группе данная оценка возросла до уровня выше, чем «хорошо».

Согласно данным таблицы 1, у студентов контрольной группы по окончании эксперимента произошло снижение интереса к языковой подготовке. Это можно объяснить тем, что недостаток заданий, развивающих коммуникативно-речевую активность, мало стимулирует студентов к овладению иноязычной коммуникативной компетенцией. В экспериментальной группе, напротив, моделирование образцов профессионально-иноязычного общения, проблемно-проектные и активные методы обучения способствовали росту интереса к овладению межкультурными профессионально-коммуникативными умениями.

Таблица 1 – Оценка важности иностранного языка для профессиональной деятельности и интереса к профессионально-иноязычной подготовке

Средняя оценка	Уровни			
	Межкультурная профессионально-коммуникативная грамотность		Межкультурная профессионально-коммуникативная образованность	
	К. гр	Э. гр	К. гр	Э. гр
М важ.	2,94	3,75	2,79	4,08
М интер.	3,10	3,68	2,51	4,01

Примечание: М – среднее значение оценки студентами важности/интереса к иноязычной коммуникативной компетенции (в баллах по 5-ти бальной шкале, где 1 – неважно/неинтересно, 5 – крайне важно/крайне интересно).

Согласно результатам диагностики учебно-познавательная мотивация в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Это означает, что степень овладения коммуникативными умениями, составляющими межкультурной коммуникативной компетенции, в экспериментальной группе должна быть несколько выше, чем в контрольной группе, несмотря на сложность содержания и учебных речевых операций.

Критерием эффективности модели в плане формирования *профессионально-языковых, речевых и поисково-аналитических* умений являются данные статистической обработки результатов тестирования.

Коэффициент относительного овладения вышеназванными умениями у отдельного студента вычисляется по результатам выполнения соответствующих тестовых заданий по формуле: $K_1 = n/N$ (2), где n – количество баллов, набранных одним студентом, за выполнение всех заданий; N – максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение всех заданий. Техника оценки овладения *профессионально-языковыми, речевыми*

ми и поисково-аналитическими умениями отдельным студентом и относительного овладения умениями на уровне группы представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка овладения профессионально-языковыми, речевыми и поисково-аналитическими умениями отдельным студентом

Значение коэффициента овладения	Степень овладения коммуникативными умениями
$0,9 \leq K \leq 1,0$	высокая, на «5»
$0,8 \leq K < 0,9$	средняя, на «4»
$0,7 \leq K < 0,8$	удовлетворительная, на «3»
$K < 0,7$	низкая, на «2»

Сравнительные данные об относительной оценке овладения выше названными коммуникативными умениями по результатам промежуточного и итогового контроля представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Относительное овладение профессионально-языковыми, речевыми и поисково-аналитическими умениями по результатам промежуточного и итогового контроля

Коммуникативные умения, составляющие межкультурной коммуникативной компетенции		Степень овладения умениями	Уровни межкультурной профессионально-коммуникативной			
			грамотности		образованности	
контрольная группа (КГ)	экспериментальная группа (ЭГ)		КГ%	ЭГ%	КГ%	ЭГ%
профессионально-языковые	межкультурные профессионально-языковые	высокая	19	21	21	23
		средняя	45	48	47	51
		удовлетв.	32	29	29	25
		низкая	4	2	4	2
профессионально-речевые	межкультурные профессионально-речевые	высокая	16	21	20	25
		средняя	39	44	41	48
		удовлетв.	41	33	35	25
		низкая	4	2	4	2
поисково-аналитические	межкультурные поисково-аналитические	высокая	32	35	36	38,5
		средняя	36	37	35	39,5
		удовлетв.	28	25	25	20
		низкая	4	3	4	2

Согласно данным таблицы 3, а именно процентному соотношению высоких и удовлетворительных результатов промежуточного и итогового контроля, степень овладения коммуникативными умениями в экспериментальной группе несколько выше, чем в контрольной группе. Следовательно, и динамика в развитии названных коммуникативных умений в экспериментальной группе выражена более интенсивно, чем в контрольной группе.

В качестве критериев развития *логико-композиционных умений* выступают характеристики композиционно-речевой деятельности, направленной на построение вторичного высказывания, представленные в таблице 4.

**Таблица 4 – Оценка овладения логико-композиционными умениями
в экспериментальной группе**

Характеристика композиционно-речевой деятельности	Степень овладения умениями
Студенты не испытывают значительных трудностей при выполнении задания. Они укладываются в отведённое им время, выполняют задание в полном объёме, верно отражают заданные социокультурные аспекты, допускают лишь небольшое число типовых языковых ошибок	высокая
Студенты укладываются в отведённое время, выполняют задание в полном объёме, однако неверно отражают некоторые заданные социокультурные аспекты, допускают достаточное число типовых языковых ошибок	хорошая
Студенты испытывают трудности при выполнении задания. Они выполняют задание не в полном объёме, а именно: используют не все ключевые клише, отражают не все социокультурные аспекты или отражают их неверно, допускают большое число типовых языковых ошибок	удовлетворительная
Студенты не в состоянии выполнить задание без помощи преподавателя. По окончании отведённого им времени задание выполнено меньше, чем в половинном объёме, имеется большое количество межкультурных и языковых ошибок	низкая

Оценка овладения логико-композиционными умениями в контрольной группе

Характеристика композиционно-речевой деятельности	Степень овладения умениями
Студенты не испытывают значительных трудностей при выполнении задания. Они укладываются в отведённое им время, выполняют задание в полном объёме, используют все заданные ключевые слова и клише, логично выстраивают высказывание, допускают лишь небольшое число типовых языковых ошибок	высокая
Студенты укладываются в отведённое время, выполняют задание в полном объёме, логично строят высказывание, однако используют не все заданные ключевые сочетания, допускают достаточное число типовых языковых ошибок	хорошая
Студенты испытывают трудности при выполнении задания, выполняют его не в полном объёме, а именно: пропускают несколько фактологических аспектов информации, не используя заданных ключевых слов, допускают большое число типовых языковых ошибок	удовлетворительная
Студенты не в состоянии выполнить задание без помощи преподавателя. По окончании отведённого им времени задание выполнено менее, чем в половинном объёме, логика высказывания отсутствует, имеется большое число типовых языковых ошибок	низкая

На рисунке 3 представлены данные об успешности овладения логико-композиционными умениями по результатам промежуточного и итогового контроля.

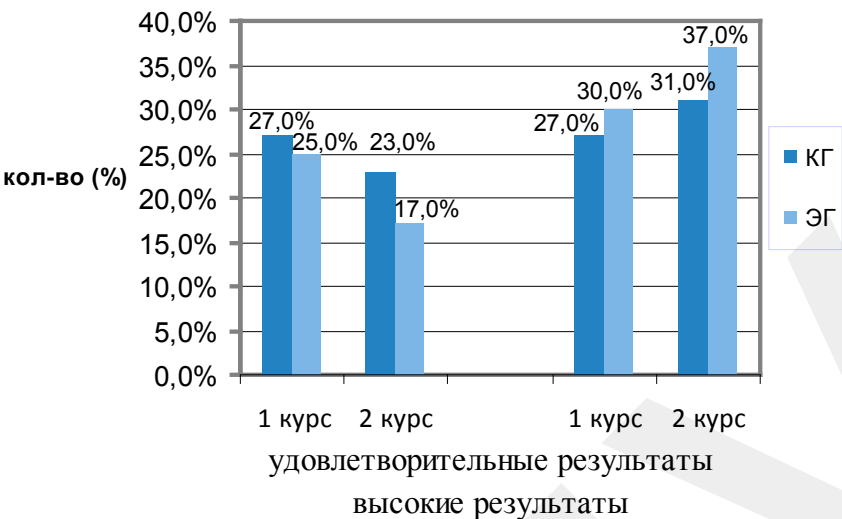


Рисунок 3 – Динамика в степени овладения
логико-композиционными умениями

Согласно данным рисунку 3, а именно процентному соотношению высоких и удовлетворительных результатов композиционно-речевой деятельности, динамика в развитии логико-композиционных умений в экспериментальной группе выражена более интенсивно и стабильно, чем в контрольной группе.

Результаты анкетирования, проведенного для подтверждения позитивного влияния профессионально-иноязычной подготовки на формирование межкультурных социально-психологических умений, свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы оценивают такое влияние значительно выше, чем студенты контрольной группы, что отражено в таблице 5.

Таблица 5 – Оценка студентами влияния профессионально-иноязычной подготовки на формирование межкультурных социально-психологических умений

Вопрос	Варианты ответов	Межкультурная профессионально-коммуникативная грамотность		Межкультурная профессионально-коммуникативная образованность	
		КГ, %	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %
Влияют ли занятия по иностранному языку на формирование вашей способности к пониманию и принятию специфических моделей поведения иностранных партнёров по бизнесу?	Не влияют совсем	75	9	9	4
	Влияют в некоторой степени	25	79	72	21
	Влияют в значительной степени	-	12	19	75

В целом сравнительный анализ результатов промежуточного и итогового эксперимента позволяет нам сделать вывод об эффективности разработанной нами модели процесса, ориентированного на формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей.

Итак, теоретическая значимость данной статьи заключается в том, что в ней в ходе описания опытно-экспериментального исследования определены общие показатели и методы педагогической диагностики, раскрыты преимущества иноязычной подготовки в рамках экспериментальной модели по сравнению с традиционным обучением, выделены критерии оценки овладения ключевыми компетенциями, составляющими межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Библиографический список

1. **Бойко, В. В.** Диагностика уровня эмпатических способностей [Текст]/В. В. Бойко // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Д. Я. Райгородский – Самара, 2001. – С. 486–490.
2. **Даричева, М. В.** Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна [Текст]: монография / М. В. Даричева, О. Г. Крайскова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 179 с.
3. **Кириллова, А. В.** Формирование профессиональной готовности студентов технического вуза к работе с иноязычными информационными системами [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Кириллова. – Н. Новгород, 2008. – 152 с.
4. **Подласый, И. П.** Педагогика: Новый курс [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.
5. **Сафонова, В. В.** Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст]/ В. В. Сафонова // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

УДК 378.637.001.7

Нурмагомедова Рахмат Магомедовна

Аспирант кафедры общей педагогики Дагестанского государственного университета, Махачкала

Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Дагестанского государственного университета, nudurmagomedov@mail.ru, Махачкала

ТРАДИЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Nurmagomedova Rahmat Magomedovna

Post-graduate student chair general pedagogy of the Dagestan state University, nudurmagomedov@mail.ru, Makhachkala

Nudurmagomedov Abdulakhad Nudurmagomedovich

Dr. of pedagogical science, professor, of chair pedagogy of Dagestan state University, innudurmagomedov@mail.ru, Makhachkala

THE TRADITION AND TENDENTION OF DEVELOPMENT OF NATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEMS

Педагогическое образование является одной из универсальных систем развития общества в любой стране, любой культуре и во все времена. Оно специфично в том, что одновременно выступает как часть всего образования, является основой любого вида образования, включает в себя все виды образования, самоорганизуется по закономерностям педагогики и философии образования. Сущностной его характеристикой является направленность на подготовку специалиста, способного создать благоприятные условия взаимодействия позитивно изменяющихся людей, групп, коллективов. При этом деятельность специалиста не является самостоятельной ни по содержанию и методам, ни по собственным усилиям. Содержанием деятельности педагога являются знания, уже добытые другими людьми известными научными методами. Педагогу при их объяснении часто приходится следовать за деятельностью исследователей, повторять их действия, комментируя их. Одновременно ему приходится следовать и за деятельностью обучаемых, управлять ими, учитывая специфику, возможности, трудности, с которыми те могут встречаться. Соответственно педагогическая деятельность является метадеятельностью двойного порядка.

В педагогическом образовании в эту деятельность включаются преподаватели, методисты, действия которых направлены на формирование метадеятельности будущих учителей. Таким образом, возникает метадеятельность тройного порядка [1, с. 144].

Еще одной характеристикой педагогического образования является его различие в разных социокультурных пространствах, в которых возникает необходимость приспособления его к национальным культурным ценностям, ментальным особенностям, стилю жизни отдельных народов, представители которых обучаются в вузах, колледжах, училищах в системе непрерывного образования.

Если три первые характеристики достаточно изучены, то национальные проблемы педагогического образования находятся на стадии первичного внимания, обыденного сознания или практических затруднений. В современном представлении этой проблемы задачей университетов считается развитие мыслительных способностей студентов, дающих им возможность входить в традиционные типы культуры, развивать их дальше и создавать собственную внутреннюю культуру, сообразную с культурой своего народа, страны, в которой они живут [2, с. 53].

Одной из малоисследованных областей такой системы университетского образования является национальная система педагогического образования. Хотя она до сих пор не утвердилась как самостоятельная область педагогического исследования, на практике имеет свою богатую историю, традиции и тенденции развития. Можно сказать, что педагогическое образование имеет типичные специфические черты во всех национальных регионах. К ним можно отнести: обучение на родном языке, приобщение к национальной культуре, трудности обучения на неродном языке, обучение в малокомплектных школах, нехватка квалифицированных специалистов и т. д.

Но специфические черты в самых противоречивых нюансах обнаруживаются в многонациональных регионах, к которым относится республика Дагестан, на территории которой проживает более тридцати коренных народов и этнических групп. По конституции и «Закону об образовании Российской Федерации» каждый из этих народов в небольшой республике имеет право на свою национальную школу и систему подготовки педагогических кадров для нее. По современным представлениям о национальной школе – это начальная школа на родном языке и изучение родного языка и литературы в старших классах. В Дагестане в настоящее время функционируют такие школы на четырнадцати языках коренных народов, имеющих письменность. А для остальных народов не созданы национальные школы в связи с отсутствием письменности. А как создавать школы на устном разговорном языке и на основе традиционной культуры народа, пока не придумали. Соответственно инкультурация детей у бесписьменных народов пока остается прерогативой социокультурного пространства, если народ проживает компактно, и почти теряется для них в многонациональных анклавах.

Поскольку инкультурация в социокультурном пространстве проходит как естественная социализация и не требует специальной организации, для нее не готовятся педагоги. Цели, принципы, содержание и методы педагогического образования, адекватного условиям естественной инкультурации, так же до сих пор не разработаны, но очень важны. Как говорил

известный этнопедагог Г. Н. Волков, чтобы узнать народ, надо узнать его систему воспитания [3, с. 236].

Решение этих проблем может быть найдено на основе анализа и выявления опыта и тенденций развития системы подготовки педагогических кадров в многонациональных регионах России. Анализ истории развития национальных школ и системы подготовки учителей для нее в многонациональной республике Дагестан позволяет выделить несколько этапов по превалирующим функциям ценностей культуры и способам приобщения детей и молодежи к ним.

На первом этапе педагогической деятельностью по социализации детей спонтанно или целенаправленно занимались родители в многодетной семье и более опытные люди в роду, селе в различных сферах жизни, культуры, труда, спорта, искусства. Она осуществлялась в трудовых процессах, в художественных промыслах, на годекане, в соревнованиях, на праздниках. Выделялись педагоги на основе мастерства в своем деле, но их влияние не имело научного обоснования, возможность обобщения и повторения в разных или в аналогичных ситуациях. Каждый народ Дагестана имел свои обычаи, традиции, ремесло и относительно схожие нравственные нормы.

Целенаправленная подготовка учителей возникла в период распространения в Дагестане мусульманской культуры. Интересно, что методика подготовки учеников у известных арабских и местных ученых – религиоведов совпала с народными традициями, отличающимися уважением старших и стремлением народов к знаниям. Даже индивидуальная форма обучения соответствовала установившемуся у горцев мнению о том, что учеными, образованными людьми могут быть не все, а особо одаренные, одержимые люди. Да и обиходная жизнь и формы труда горцев в то время не требовали профессионально подготовленных специалистов.

В арабской, а впоследствии и мусульманской образовательной практике, которую переняли как образцовую в Дагестане, была выработана своеобразная техника передачи знания от учителя к ученикам с особыми условиями ссылки на учителя и присвоением права последующей передачи другим. Так знаток, учитель (равви, мударрис, касс, ахбари, шейх, устаз, алим) передавал свое знание ученику, указывая путь получения своего знания от алима, устаза. Ученик демонстрировал свое понимание, точность воспроизведения информации и получал от учителя дозволение (иджаза) передавать полученное знание другим лицам со ссылкой на своего учителя.

Таким образом ученики приобретали навыки профессиональной педагогической профессии. В последующем практиковались разные формы передачи знаний и подготовки учителей: устная передача (хабар), подкрепление (новый учитель давал свои разъяснения полученного им знания), сочетание устной и письменной передачи знаний, получение знаний путем обмена письмами (мукатаба), передача рукописных книг (мунавала), передача книг по завещанию (васийа), обнаружение и использование библиотеки учителя после его смерти (виджада), переписка учениками известных книг учителя

для собственного использования [4, с. 259–261]. Такая своеобразная система педагогического образования сложилась в медресе и школах ученых и существовала в Дагестане еще в XIX века, периода открытия советских школ и системы образования. Однако ни в содержании, ни в методах и формах этой системы педагогического образования даже не упоминались проблемы национальной культуры, ментальных черт, национального характера.

Первые систематизированные попытки приспособления арабской системы педагогического образования в Дагестане связаны с созданием на основе арабской графики алфавитов национальных языков (аджам) и подготовкой учителей родного языка и коранических учений на родных языках народов Дагестана. В личных библиотеках известных просветителей (пока закрытых и сохраняющихся у их потомков) в мечетях, музеях и архивах Дагестана сохранилось большое количество школьных учебников и методик обучения, составленных дагестанскими учеными и написанных от руки на аджаме родных языков народов Дагестана. Эти методики и деятельность ученых по подготовке учителей в этот период можно считать также педагогическим образованием.

Третий этап развития педагогического образования как национальной системы связан с деятельностью дагестанского просветителя А. А. Тахо-Годи, который в числе первых задач просвещения народов Дагестана поставил «подготовку и переподготовку передовой части старых педагогических кадров и создание новых кадров из представителей всех народов Дагестана» [5, с. 12]. При этом он обосновывал принципиальные положения новой национальной системы подготовки педагогических кадров: подготовка учителя – национала, знающего культуру народа, на языке которого ведется обучение в школе; организованное использование этнокультурной среды для народов, не имеющих письменности; принцип родного языка; переподготовка учителей старой конфессиональной школы; использование культурного опыта приглашенных из России учителей; постепенное создание в республике педагогических институтов, педагогических комбинатов и училищ, системы непрерывного педагогического образования, способного разрешать проблемы национальной школы [6, с. 12–15]. Опыт, накопленный в Дагестане по созданию национальной системы подготовки педагогических кадров, А. А. Тахо-Годи перенес и на Российские масштабы во время работы в центральном научно-исследовательском педагогическом институте национальностей (ЦНИПИН). Основными направлениями работы этого института были определены: поднятие квалификации национальных кадров, укрепление отделов образования квалифицированными кадрами, поднятие качества педагогической и учебной литературы, коренная родных языков и обеспечение национальных школ педагогическими кадрами [7, с. 351].

За короткое время в 1920–40 гг. в Дагестане были открыты 5 педагогических училищ, педагогический институт, женский педагогический институт,

институт повышения квалификации с заочным обучением для работающих учителей, институт национальных школ, издательство педагогической и учебной литературы.

Особым периодом развития национальной системы педагогического образования являются 1960–90 гг., когда наблюдался ряд противоречивых явлений.

Так проблемы подготовки педагогических кадров были предметом постоянного внимания партийных и государственных органов, однако аспект создания этнокультурной школы и подготовки национальных кадров, хорошо знающих культуру своих народов и способных развивать его, даже не был обозначен.

В отчетах о работе университета и пединститута была выражена озабоченность о качестве преподавательского состава и выпускников, но забота о национальных кадрах ограничивалась подготовкой учителей родных языков шести народов, имевших письменность, и установлением квот для разных народов при приеме абитуриентов в институты и училища. Проблема национальных школ также упоминалась в связи с изучением языков.

Если в 1930-е гг. в Дагестане обучение велось на языке семнадцати народов, то в 1960-е гг. количество школ на родном языке сократилось до 16%, а в поселках и в городах вовсе закрылись, что сделало проблему подготовки учителей для национальных школ неактуальной.

Дальнейшие поиски образа национальной школы ограничились изучением родного языка, а не культуры народов, что также свело подготовку национальных кадров к подготовке учителей шести письменных родных языков на русско-дагестанском отделении филологического факультета университета.

В системе подготовки учителей в университете сложилось ошибочное мнение о том, что специалист, владеющий научными знаниями, может работать в школе и без педагогической, методической и культурологической подготовки.

За 1960–80-е гг. в три раза возросло количество учителей, выпускаемых двенадцатью факультетами пединститута и девятью факультетами университета, что значительно превышало потребность школ в учителях с высшим образованием, но около половины из них не являлись или уходили из национальных школ, так как не были готовы работать в условиях этнокультурной среды этих школ.

Хотя в отчетах о работе университета и пединститута и не упоминается их роль в подготовке национальных педагогических кадров, такую роль играло заочное обучение учителей, работающих в национальных школах и обеспокоенных проблемами сохранения и развития национальных культур, доля которых в общем контингенте составляла более 65%, а успешность завершения учебы была в пределах 93%. Более близкой к решению национальных проблем педагогического образования оказалась работа института повышения квалификации учителей по пяти формам обучения, где пятнад-

цать категорий педагогов испытывали трудности в решении проблем национальных школ. Однако на фоне этих противоречий следует отметить что университет и пединститут обеспечивали школы республики педагогическими кадрами. Анализ и обобщение результатов работы педагогического образования в Дагестане 1960–1980 г. позволяют выделить ряд направлений для решения проблем подготовки учителей для национальных школ, хотя они работниками вузов и не воспринимались как проблемы национального педагогического образования:

- учет соотношения национального состава в приеме абитуриентов в профессиональные учебные заведения;
- подготовка учебников и методической литературы на национальных языках для школ, вузов и педучилищ;
- исследование проблем национальных культур и языков;
- усиление профориентационной работы в районах с нехваткой педагогических кадров;
- организация педагогической практики студентов в сельских школах с контактным проживанием отдельных народов;
- организация заочного обучения учителей школ, нуждающихся в помощи в решении специфических национальных проблем образования;
- организация работы народного университета педагогических знаний в опорных школах в помощь работающим учителям в разрешении проблем национальной школы;
- организация спецзанятий со студентами по проблемам регионального и национального компонентов образования [8].

Однако, все они в совокупности не смогли привести к идее создания этнокультурной школы, способной сохранять и развивать национальную культуру, помогать детям утверждать свою этническую идентичность и формировать национальный характер. Только такая школа потребовала бы создания адекватной системы подготовки педагогических кадров.

Анализ накопленного опыта и истории становления и развития педагогического образования в многонациональных регионах позволяет выделить ряд причин, помешавших созданию этнокультурной школы и системы подготовки педагогических кадров для нее.

Так на начальном этапе социализации педагогическое образование сложилось в форме народных традиций и еще не потребовало обобщения и поиска более общих закономерностей народного воспитания.

На этапе распространения мусульманской культуры и специфических методик передачи знаний национальные проблемы образования также не могли возникнуть, поскольку в религиях нет национальностей, а все люди равны в своей вере. Опыт частных школ ученых нельзя было собрать и обобщать, так как они до сих пор закрыты для общего доступа.

В советское время целью воспитания был образ советского человека, так же одинакового для всех. В этой связи государство старалось всячески ограничивать права народов на свои школы, свою культуру и свою менталь-

ность. Поэтому национальная школа превратилась в школу с изучением родного языка для тех, кто создал свой грамматический язык.

Кроме того, передовая интеллигенция малочисленных народов под влиянием более распространенной культуры и идеологии особо и не старалось возрождать и развивать родные языки и культуру, которые надо было начинать от школы и учителей.

Поскольку подготовка педагогов для национальной школы зависит от количества, содержания, методов и форм работы самих школ, а их созданию мешали описанные выше причины, до сих пор национальная система педагогического образования осталась неполноценной и особо не значимой.

Проведенный ретроспективный анализ работы педагогических учебных заведений, системы повышения квалификации учителей позволяет определить следующие тенденции развития педагогического образования в национальных регионах России:

- ориентированность начального образования и системы подготовки кадров для него на этническую культуру, как базовый компонент ценностей личности;
- использование опыта традиционной национальной социокультурной жизни и устного разговорного языка в подготовке учителей национальной школы для этносов, еще не создавших свою письменность;
- направленность профессиональной подготовки учителей для национальной школы на формирование этнического характера, народного патриотизма и этнической идентификации;
- открытость профессионального поведения учителей национальных школ иным культурам и способность оценивать свою и иные культуры в сравнительном анализе;
- готовность студентов национальных вузов изучать, сохранять и развивать культуру своего народа в едином сообществе культур других народов в своем регионе, в республике, стране.

Дальнейшее развитие системы подготовки педагогических кадров для национальной школы в демократическом обществе должно быть ориентировано на использование влияния национальной, культурной традиции на идентификацию личности, сохранение и развитие устных и письменных языков малочисленных народов как важных факторов оценки истории всего человечества, организацию учебного познания с учетом ментальных черт познания мира отдельными народами, взаимосвязь народных и религиозных традиций в нравственном опыте жизни народов, толерантный характер межнациональных отношений малочисленных народов.

Библиографический список:

1. **Нюдюрмагомедов, А. Н.** Интеграционные процессы в педагогическом образовании. [Текст]/ А. Н. Нюдюрмагомедов – Махачкала, 1998. – 190 с.

2. **Давыдов, Ю. С.** Власть культуры в университете. [Текст]/ Ю. С. Давыдов, – Пятигорск, 2004, – С. 280.
3. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогическое осмысление общечеловеческих ценностей [Текст]/ Г. Н. Волков // Развитие личности, 2003 – № 2.– С. 335–243.
4. **Очерки** истории арабской культуры V–XV вв. – М., 1982. – 440 с.
5. **Десять лет автономии ДАССР.** – Махачкала, 1931. – 56 с.
6. **Таха-Годи, А. А.** К десятилетию ДАССР и просвещение национальностей [Текст]/ А. А. Таха-Годи. – 1931 – № 1. – С. 12–15.
7. **Магомедов, А. А.** Алибек Тахо-Годи [Текст]/ А. А. Магомедов. – Махачкала, 1993 – 420 с.
8. **Отчеты** Даггосунивеситета, Даггоспединститута за 1960–1980 годы.

УДК 378.142

Абельбейсов Владимир Алексеевич

Аспирант кафедры социологии, социальной работы Российского государственного социального университета, abel85.85@mail.ru, Москва

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Abelbeisov Vladimir Alekseevich

RSSU, abel85.85@mail.ru, Moscow

SOCIALIZATION OF ORPHANS AND ABANDONED CHILDREN: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS

Социальное сиротство, безнадзорность и беспризорность – эти тревожные явление становятся в последнее время предметом пристального внимания государства. Ведущим аспектом деятельности государства становится политика в области социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (социальные сироты, выпускники домов-интернатов). В результате исследования в области постинтернатной социализации и адаптации детей-сирот, выпускников домов-интернатов, как России в целом, так и в субъектах РФ, в частности видно, что государство стремится создать все необходимые условия для интеграции и социального функционирования выпускников в обществе, разрабатывает и применяет на практике новые пути и способы работы с данной категорией граждан. Так, на уровне Российской Федерации можно отметить, что принятая в России законодательная база по социальной защите выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, гарантирует права выпускников практически во всех жизненно важных сферах. Данная категория находится на полном государственном обеспечении. Государство всячески способствует выпускникам в социальной адаптации и

142

интеграции, предоставляя льготы в таких направлениях, как образование, трудоустройство, жилищный вопрос. Особый вклад в решение проблем социальной защиты населения внесла столица. Москва – единственный субъект Российской Федерации, не имеющий задолженностей перед выпускниками в предоставлении жилых помещений. В Москве обеспечено хорошо отлаженное взаимодействие различных структур (районный управы, Департамент образования, Департамент жилищной политики, Комитет по делам семьи и молодежи и др.) в области осуществления социальной защиты. Однако при всех положительных тенденциях в области социальной интеграции выпускников нельзя не отметить ярко выраженные отрицательные тенденции в данном вопросе. Так, многочисленные права, лежащие в основе защищенности ребенка и гарантируемые государством, находятся в сложном, динамическом соотношении с обязанностями. Нахождение ребенка в детском доме на полном государственном обеспечении гарантирует единую для всех внешнюю защищенность, но не мотивирует необходимость осознания своих прав, а обязанности, выполняемые по принуждению, не связаны с правами. Покидая интернатное (детские дома) учреждение, дети часто отказываются выполнять какие-либо обязанности, как перед самими собой, так и перед государством. Льготы, надбавки и пособия, предоставляемые государством и предназначенные не только поддержать жизненный уровень выпускников при вступлении в самостоятельную жизнь, но и для стимулирования в них желания двигаться дальше и развиваться, воспринимаются сиротами как должное и способствуют формированию иждивенческой позиции. В связи с этим актуализируется задача пересмотра программ подготовки воспитанников к самостоятельной жизни, повышения ответственности образовательных учреждений за результат подготовки. Говоря о довольно хорошо отлаженной системе взаимодействия различных структур и органов, страна все равно сталкивается со значимой проблемой межведомственной разобщенности, связанной с принадлежностью домов ребенка, детских домов, школ-интернатов разным министерствам, приводящей к невозможности предъявления одинаковых требований к учреждениям в части подготовки к самостоятельной жизни и контроля. Данный вопрос также требует пристального изучения и внесения коренных изменений. Недостатком в работе с выпускниками интернатных учреждений является также отсутствие единого банка данных детей-сирот, выпускников домов-интернатов в учреждениях и социальных службах по социальной поддержке выпускников, что в значительной степени усложняет проведение анализа данных, и предоставление своевременных мер по улучшению их положения. Несмотря на то, что нормативно-правовая база разработана достаточно хорошо и четко отражает направления работы с детьми-сиротами, выпускниками домов-интернатов, следует отметить, что законодательство не в полной мере отвечает реальной ситуации, отсутствует механизм ответственности за бездействие уполномоченных государственных органов и организаций.¹

¹ Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях. Под редакцией академика РАН В. И. Жукова. – М.: Издательство РГСУ, 2009. – 452 с.

Социализация представляет собой процесс взаимодействия личности и общества, в ходе которого человеком усваиваются знания, убеждения, умения, социальные нормы, правила, роли, принятые в данном обществе и его референтной группе посредством собственной активности и чужого влияния. Она происходит в два этапа и направлена на формирование действий людей. Все компоненты социализационного процесса содержатся в культуре, представляющей собой огромный арсенал моделей и образцов поведения, ценностей и символов. Каждый человек из всего этого множества выбирает свои, соответствующие примерам его профессиональной, религиозной, поло-возрастной группы. Выбранные им элементы усваиваются или интернализируются, превращаясь в частные индивидуальные убеждения, взгляды, мотивы, намерения, претензии, моральные каноны, детерминанты, т. е. его установки. Проявление в действиях, усвоенных отдельным человеком культурных сущностей, является результатом социализации и называется в социологии экстернализацией. Социализация – это двухсторонний процесс. С одной стороны, отобранные человеком компоненты и принятые правила поведения являются типичными для данной общности (типизация). С другой – личность активно воздействует на свое социальное окружение, создает новые, индивидуально окрашенные формы жизни и опыта (индивидуализация). Агентами социализации могут быть институты, группы, отдельные лица, оказывающие влияние на развитие личности².

Проблемы детей-сирот стояли перед обществом всегда и, скорее всего, будут стоять в ближайшем будущем. Исследованием процесса социализации детей-сирот занимаются как зарубежные, так и отечественные педагоги и психологи. Дети, оставшиеся без попечения родителей, есть в любом обществе: богатое оно или бедное, так как никто не застрахован от тех рисков, которые могут нас ожидать. Но в последнее время все чаще обращаются к детям-сиротам социальным или как иногда их называют в литературе «брошенные дети». Это дети, которые воспитываются в детских домах при живых родителях. Это дети, чьи родители отказались от их воспитания, забыли про них или не выполняют свою воспитательную функцию в правильном русле. Такие дети составляют основной контингент детских домов. Эти дети воспитываются в детском доме, воспитатели заменяют им и пап, и мам, в них проходит их начальный период жизни.

Современное состояние детских домов и те проблемы, с которыми сталкиваются их воспитанники при выходе из них, обращают на себя внимание очень многих специалистов. Причина этого кроется в том, что выпускники являются «чужими» в обществе после оставления ими детского дома. Они не чувствуют себя нормальными членами общества, не ощущают себя встроенными в нормальные социальные связи и взаимоотношения. Это является следствием их воспитания в детском учреждении, вырывания из привычной жизненной среды. Эти факты накладывают отпечаток на процесс социализации, который значительно отличается от того, который идет в семье. А значение процесса социализации в жизни человека очень велико.

² Осадчая Г. И. О 72 Лекции по социологии. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 136 с.

Процесс социализации может осуществляться как в специальных социальных институтах, так и в различных неформальных объединениях. К специальным социальным институтам, одной их важнейших функций которых является социализация личности, относятся школа, профессиональные учебные заведения (профтехучилища, техникумы, вузы), детские и молодежные организации и объединения. Важнейшим институтом социализации личности является семья. Несмотря на значительный теоретический багаж и объем эмпирических исследований, процессы социализации и социальной адаптации выпускников детских сиротских учреждений в современной России требуют нового осмысления с учетом продолжающихся социальных трансформаций и изменений социальной политики в отношении данной группы граждан. Проблемы социализации сирот отличаются особой сложностью. Для включения социальных сирот в нормальную жизнь, для их приобщения к социальным ценностям и нормам необходимо изменить сам образ жизни этих детей, их отношение к себе, к своему прошлому, настоящему и будущему, отношение к ближайшему окружению и обществу в целом. Сложнее всего подготовить социальных сирот за время жизни в детском доме к самостоятельному и ответственному решению своих собственных проблем. При этом надо учитывать, что они не могут на этапе жизненного старта рассчитывать на поддержку семьи, а зачастую – и родственников вообще. Социализация – один из способов развития личности, в основе которого лежат механизмы социального научения, обеспечивающие усвоение культуры. Накопление, структурирование усвоенного из культуры человечества, народа, класса, социальной группы является составной частью процесса развития личности, точнее, ее социально-типичной составной. Очень серьезные изменения претерпевает процесс социализации у детей, воспитывающихся в детских домах. Изменения происходят в любом случае и не зависят от причин, по которым ребенок попадает в детский дом: потеря родителей, отказ родителей от ребенка, невозможность родителями реализовать свою главную функцию – воспитательную. Все эти случаи ведут к нарушению семейной социализации, во время которой закладываются основы основ. Социализация не прекращается с попаданием ребенка в детский дом, она идет своим чередом, но весь вопрос состоит в том, каким образом она продолжается и чем отличается от семейной, какие последствия имеет для дальнейшего развития личности. Эти вопросы являются серьезными и требуют тщательного анализа, так как от того, как прошла социализация в детстве, зависит вся дальнейшая жизнь человека, именно в детстве закладывается все то, что потом помогает жить в течение всей жизни.

Но не всегда социализации детей начинается в семье. И причин тому может быть много. Это может быть и несчастный случай, унесший жизни родителей; отказ родителей воспитывать своего ребенка; изъятие ребенка из семьи по социальным показаниям – в этих случаях ребенок становится социальным сиротой. Это дети, которые либо вообще никогда не воспиты-

вались в семье и не представляют, как она устроена и функционирует, как происходит взаимодействие ее членов. Либо это дети, которые воспитывались в семье, там началась социализация, но из-за трагического случая прервалась и не может больше продолжаться в семье. Это очень сложные случаи, так как здесь ребенок знает и представляет как это должно быть, но не получает нормального продолжения данного процесса. Кроме того, дети, воспитывающиеся в детских домах, лишены общения с детьми из обычных семей, так как они чаще всего ходят в школу, где учатся такие же дети, как они, или это специализированные школы. В них нет образцов нормальных взаимоотношений между детьми. А даже если они и посещают обычную школу, то их общение с нормальными детьми заканчивается за порогом школы. Их привозит и увозит автобус, и они не знакомы даже с таким простым обстоятельством, как возможность самостоятельно добраться до дома.

По состоянию на 1 января 2008 г., 545 тыс. детей (68%) состоит на воспитании в семьях граждан (375 тыс. – под опекой (попечительством), 11 тыс. – в приемных семьях, 159 тыс. – усыновлены посторонними гражданами). Остальные (более 260 тыс.) воспитываются в государственных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, различных ведомств, а также в негосударственных учреждениях. Одновременно растет число «детей улиц», которых по официальной статистике в стране около 600 тыс.³ Академик РАН В. И. Жуков отмечает, что массовое распространение социального сиротства, увеличение количество детей, брошенных родителями либо отобранных у них, является одной из важнейших характеристик демографической ситуации в современной России.⁴ Однако, многие исследователи отмечают заниженность данных и считают, что в России проживает около 2,5 млн. беспризорных детей.⁵

Но наиболее тяжелый след «социальное сиротство» оставляет в психической жизни ребенка. При отсутствии с раннего возраста главного условия полноценного психоэмоционального развития родительской семьи и особенно матери – у детей-сирот наблюдается снижение общего психического тонуса, нарушение процессов саморегуляции, преобладание пониженного фона настроения и т. д.

Несмотря на значительную распространенность социального сиротства, до сих пор не найдены эффективные способы, позволяющие повлиять на кризисную ситуацию и остановить распад жизненно необходимых связей между родителями и детьми. К сожалению, реальная помощь детям, находящимся в подобной ситуации фактически не оказывается. Благотвори-

³ Семья, дети: факты и проблемы. // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. № 11, 2008. – С. 25–30.

⁴ Жуков В. И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. – Изд. 2-е перераб. и доп. В 3 т. – Т1. Россия на рубеже тысячелетий: социология экономики и политики (1985–2005). – М.: Изд-во РГСУ, 2007. – С. 177.

⁵ Шульга Т. И., Олифриенко Л. Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки. – М.: Наука, 2007. с. 143; Комков С. Откуда в России берутся беспризорные дети // Социальная педагогика № 1, 2005. – С. 19–22.

тельные акции в виде раздачи одежды и продуктов питания, реабилитационные центры адаптации, советы по защите прав детей, центры семейного воспитания, которых в России недостаточное количество, не могут изменить ситуацию в целом. Созданные комиссии, занимающиеся проблемами семьи и детства, разработанные программы пока не достигают цели в полном объеме и практические результаты деятельности этих структур мало заметны. Отсюда рост детской, подростковой преступности и других форм проявления девиантного поведения, физического и экономического насилия по отношению к детям и т. д. Судьбы воспитанников детских домов для детей, оставшихся без попечения родителей, всегда привлекали общественное внимание. В последние 10–12 лет это внимание больше всего связано с вопросами эффективности существующей системы детских домов и других интернатных учреждений, соблюдения прав воспитанников этих учреждений, отношения к этим детям воспитателей. Все соглашается с тем, что усыновление, опека, помещение ребенка в приемную семью в большинстве случаев предпочтительнее его устройства в детский дом. Но надо считаться с тем, что далеко не всегда удастся использовать именно эти формы социального устройства детей, оставшихся без попечения родителей. Детские дома будут существовать еще значительное время. В связи с этим будут и продолжаться поиски путей совершенствования, улучшения, модернизации сети учреждений, чьей основной функцией является забота о детях, оставшихся без попечения родителей. Таким образом, несмотря на разработку и реализацию концепции построения правового, социального государства, Россия столкнулась с целым рядом серьезных проблем детства. Создание факторов успешной социализации детей сирот в детском доме выступает в качестве одной из них и приобретает особую актуальность, а изучение причин появления данного феномена и нахождение путей его устранения сегодня создает предпосылки для успешного развития общества в настоящем и будущем. Общеобразовательные учреждения при определенных условиях могут обеспечить подготовку своих выпускников к самостоятельной трудовой деятельности. Это достигается в результате целесообразно организованной системы учебно-воспитательной работы, которая базируется на всестороннем изучении личности ребенка, в частности его профессиональной пригодности и интереса к избранной профессии. В самостоятельной жизни выпускникам придется вступать в общественные отношения, что требует развития социальных умений и навыков личности - ответственности, умения делать выбор и работать в сотрудничестве. Необходимо разнообразить обстановку и формы социальной жизни. Поскольку речь идет о ребенке-сироте, воспитывающемся в детском сиротском учреждении, то именно здесь должна быть создана развивающая среда, максимально содействующая расширению и углублению его социализации в трех основных сферах: деятельности, общении, самопознании. Этому во многом будет способствовать активное участие детей-сирот в работе школьной детской организации при одном очень важном условии – совместной деятель-

ности детей и взрослых, т. е. сотрудничестве. Необходимо предоставлять детям возможность предлагать свои варианты предстоящей деятельности, обустройства жизни и быта, оформления учебных помещений и школьного двора, и прийти им на помощь, не оставляя их одних в трудную минуту.

Таким образом, для социализации детей-сирот, формирования социальной компетенции выпускника, адекватной оценки себя и других в социуме педагогам и специалистам интернатного учреждения следует обратить внимание на развитие таких качеств личности, которые обеспечивают успешность именно в современной жизни: коммуникативную культуру, умение следовать поведенческим моделям, адекватным ситуации; умение сделать осознанный и ответственный выбор; умение работать в группе, коллективе; универсальные навыки деятельности, мотивированной на достижение успеха (умение оценить свои способности, объективную трудность задачи, умение ставить адекватные своим возможностям цели, объективно оценить причину своих неудач); способность к творческой деятельности, к продуцированию новых идей (умение решать проблемные ситуации при дефиците имеющихся средств, способов и знаний, проявляющееся в способности к обнаружению и постановке проблем; способности к генерированию большого числа идей; в гибкости и оригинальности способности действовать нестандартно, способности усовершенствовать объект, добавляя детали и др.). Преобразования, происходящие в общественной жизни нашей страны, существенно меняют объективные условия социализации подрастающего поколения, и в особенности процесс социализации категории детей, оставшихся без попечения родителей, то есть детей-сирот, воспитывающихся в детских домах. Это требует научного осмысления, необходимого для учета новых реалий в построении процесса общественного воспитания. Проблемы детей-сирот стояли перед обществом всегда и, скорее всего, будут стоять в ближайшем будущем. Исследованием процесса социализации детей-сирот занимаются как зарубежные, так и отечественные педагоги и психологи. Дети, оставшиеся без попечения родителей есть в любом обществе: богатое оно или бедное, так как никто не застрахован от тех рисков, которые могут нас ожидать за следующим поворотом. Но в последнее время все чаще обращаются к детям-сиротам социальным или как иногда их называют в литературе «брошенные дети». Это дети, которые воспитываются в детских домах при живых родителях. Это дети, чьи родители отказались от их воспитания, забыли про них или не выполняют свою воспитательную функцию в правильном русле. Такие дети составляют основной контингент детских домов. Эти дети воспитываются в детском доме, воспитатели заменяют им и пап, и мам, в них проходит их начальный период жизни. Современное состояние детских домов и те проблемы, с которыми сталкиваются их воспитанники при выходе из них, обращают на себя внимание очень многих специалистов. Причина этого кроется в том, что выпускники являются «чужими» в обществе после оставления ими детского дома. Они не чувствуют себя нормальными членами общества, не ощущают себя встро-

енными в нормальные социальные связи и взаимоотношения. Это является следствием их воспитания в детском учреждении, вырывания из привычной жизненной среды. Эти факты накладывают отпечаток на процесс социализации, который значительно отличается от того, который идет в семье. А значение процесса социализации в жизни человека очень велико.

Социализация подрастающего поколения, выступая универсальным фактором становления и развития каждой личности, с одной стороны, является непреложной частью социокультурной жизни, неотъемлемой функцией жизнедеятельности любого общества.

Преобразования, происходящие в общественной жизни нашей страны, существенно меняют объективные условия социализации подрастающего поколения, и в особенности процесс социализации категории детей, оставшихся без попечения родителей, то есть детей-сирот, воспитывающихся в детских домах. Это требует научного осмысления, необходимого для учета новых реалий в построении процесса общественного воспитания. Проблемы детей-сирот стояли перед обществом всегда и, скорее всего, будут стоять в ближайшем будущем. Исследованием процесса социализации детей-сирот занимаются как зарубежные, так и отечественные педагоги и психологи.

В 2007–2010 гг., по данным органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, за счет развития семейных форм устройства детей планируется сократить количество учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и воспитывающихся в них детей в 1,3 раза.⁶

Дети, оставшиеся без попечения родителей есть в любом обществе: богатое оно или бедное, так как никто не застрахован от тех рисков, которые могут нас ожидать за следующим поворотом. Но в последнее время все чаще обращаются к детям-сиротам социальным или как иногда их называют в литературе «брошенные дети». Это дети, которые воспитываются в детских домах при живых родителях. Это дети, чьи родители отказались от их воспитания, забыли про них или не выполняют свою воспитательную функцию в правильном русле. Такие дети составляют основной контингент детских домов. Эти дети воспитываются в детском доме, воспитатели заменяют им и пап, и мам, в них проходит их начальный период жизни. Современное состояние детских домов и те проблемы, с которыми сталкиваются их воспитанники при выходе из них, обращают на себя внимание очень многих специалистов. Причина этого кроется в том, что выпускники являются «чужими» в обществе после оставления ими детского дома. Они не чувствуют себя нормальными членами общества, не ощущают себя встроенными в нормальные социальные связи и взаимоотношения. Это является следствием их воспитания в детском учреждении, вырывания из привычной жизненной среды. Эти факты накладывают отпечаток на процесс соци-

⁶ О деятельности органов опеки и попечительства с выработкой рекомендаций для субъектов Российской Федерации по её эффективному осуществлению// Материалы Министерства образования и науки Российской Федерации.

ализации, который значительно отличается от того, который идет в семье. А значение процесса социализации в жизни человека очень велико.

Термин «социализация», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкования среди различных представителей наук. В общем, социализация понимается как процесс и результат становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, а также активного воспроизводства индивидом социального опыта и протекает как в условиях воспитания (в общественных и государственных организациях), т. е. целенаправленного формирования личности, так и под влиянием стихийного воздействия на развивающуюся личность различных, иногда противоположно направленных факторов общественного бытия. Социализация подрастающего поколения, выступая универсальным фактором становления и развития каждой личности, с одной стороны, является непреложной частью социокультурной жизни, неотъемлемой функцией жизнедеятельности любого общества. Несмотря на то, что нормативно-правовая база разработана достаточно хорошо и четко отражает направления работы с детьми-сиротами, выпускниками домов-интернатов, следует отметить, что законодательство не в полной мере отвечает реальной ситуации и отсутствует механизм ответственности за бездействие уполномоченных государственных органов и организаций.

Принятая в России законодательная база по социальной защите выпускников из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, гарантирует права выпускников практически во всех жизненно важных сферах, предоставляет дополнительные льготы, посильно обеспечивает равные стартовые возможности выпускникам этой категории. Однако, говоря о практической стороне реализации законов, следует отметить, что многие механизмы разработаны не до конца, законодательная деятельность субъектов Российской Федерации иногда противоречит Федеральным законам, судебная, пенитенциарная системы не учитывают особенностей развития выпускников, а работа многих законов в реальной жизни не всегда возможна в результате их недоработки, и как следствие, требует дальнейшего реформирования и преобразования.

Реальное положение дел и многочисленные факты говорят о том, что в настоящий момент государство имеющимися средствами не может в полной мере выполнить свои обязанности по обеспечению и защите прав и законных интересов выпускников интернатных учреждений. Практически к этому вопросу не привлекаются спонсорские средства и инвестиции. Вопросы сиротства не достаточно освещаются в средствах массовой информации, на телевидении отсутствует социальная реклама, которая могла бы способствовать интеграции и адаптации выпускников интернатных учреждений.

Администрация детских учреждений, специалисты по охране прав детства не могут противостоять грубым и систематическим нарушениям интересов детей-сирот, выпускников домов-интернатов из-за отсутствия ква-

лиффицированных специалистов, юридических знаний, материально-технической базы. Складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, на обеспечение социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, затрачиваются достаточные ресурсы, к работе привлекается большое количество специалистов, а эффективность всех усилий непропорционально мала: ребенок-сирота оказывается незащищенным как в детском доме или школе-интернате, так и после выпуска, где он не в состоянии полноценно адаптироваться в обществе и жить самостоятельно. Для того, чтобы действительно обеспечить социальную защищенность выпускникам интернатных учреждений, способствовать интеграции выпускников в общество, для того, чтобы они полноценно осваивали самостоятельную жизнь, необходимо еще многое сделать, решить многие задачи (привести в соответствие нормативно-правовую базу, наладить профессиональную подготовку кадров по работе с данной категорией, наладить взаимодействие выпускников с различными учреждениями и многое другое). Но в основу реализации государственной социальной политики в направлении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также выпускников интернатных учреждений необходимо заложить не работу по преодолению причин самого явления – сиротства, а систему слаженных и хорошо отработанных механизмов по профилактике сиротства.

Библиографический список

1. **Опыт** и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях. Под редакцией академика РАН В. И. Жукова. [Текст] – М.: Издательство РГСУ, 2009. – 452 с.
2. **Осадчая, Г. И.** О 72 Лекции по социологии. [Текст]/ Г. И. Осадчая – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 136 с.
3. **Семья, дети: факты и проблемы.** [Текст]/ Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. № 11, 2008. – С. 25–30.
4. **Шульга, Т. И.,** Олифриенко Л. Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки. [Текст]/ Т. И. Шульга, Л. Я. Олифриенко – М.: Наука, 2007. – С. 143;
5. **Комков, С.** Откуда в России берутся беспризорные дети [Текст]/С. Комков, // Социальная педагогика № 1, 2005. – С. 19–22.
6. **Жуков, В. И.** Российские преобразования: социология, экономика, политика. [Текст]/ В. И. Жуков. – М.: Академический Проект, 2003. – 656 с.
7. **Жуков, В. И.** Университетское образование: история, социология, политика. [Текст]/ В. И. Жуков. – М.: Перспектива, 2005. – 254 с.
8. **Жуков, В. И.** Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. – Изд. 2-е перераб. и доп. В 3 т. – Т. 1. Россия на рубеже тысячелетий: социология экономики и политики (1985–2005). [Текст]/ В. И. Жуков. – М.: Изд-во РГСУ, 2007. – С. 177.
9. **О деятельности** органов опеки и попечительства с выработкой рекомендаций для субъектов Российской Федерации по её эффективному осуществлению// Материалы Министерства образования и науки Российской Федерации.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 375.12

Осетрова Ольга Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры, доцент кафедры педагогики, психологии и психолингвистики Самарского государственного медицинского университета, osetrova_ov@mail.ru, Самара

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ
«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬ
(МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ)»**

Osetrova Olga Veniaminovna

Candidate of pedagogical sciences, head of post-graduate department of Samara state Medical University, osetrova_ov@mail.ru, Samara

**DIDACTIC GUIDELINES FOR THE ORGANIZATION
OF THE SPECIALISTS TRAINING FOR GETTING
AN ADDITIONAL QUALIFICATION «TEACHER-RESEARCHER
(MEDICAL SCIENCES)»**

Развитие инновационного общества в России требует постоянного совершенствования научных знаний для их внедрения в педагогическую практику и овладения высокотехнологичным сопровождением образовательного процесса. Федеральным Законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» предусмотрено требование к формированию единых подходов к организации и нормативному обеспечению учебного процесса на всех уровнях образования [1]. В связи с этим, важным направлением в системе послевузовского профессионального образования является разработка и внедрение единых требований к организации инновационной научно-педагогической деятельности преподавателей для исследовательских университетов, в том числе, медицинских.

Для совершенствования научно-педагогической деятельности в высшей медицинской школе нами разработаны дидактические ориентиры к содержанию и уровню профессиональной подготовки специалистов, предназначенных для освоения дополнительной квалификации преподавателями медицинского вуза и специалистами с высшим медицинским образованием – «преподаватель-исследователь (медицинские науки)». При разработке дидактических ориентиров мы руководствовались нормативными документами, регламентирующими требования к организации обучения в системе дополнительного профессионального образования [2; 3; 4].

Дидактические ориентиры подготовки специалистов для освоения дополнительной квалификации представляют собой совокупность требований, условий и правил, регламентирующих обучение, и включают:

1. Организационно-педагогические требования к базовому образованию специалистов, необходимому для освоения образовательной программы.

2. Методические требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы, обеспечивающей получение дополнительной квалификации, отражены в учебно-тематическом плане образовательной программы «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)».

3. Условия реализации образовательной программы для присвоения дополнительной квалификации включают кадровое обеспечение учебного процесса, учебно-методическое и информационное обеспечение, материально-технические возможности.

4. Требования к уровню профессиональной подготовки специалистов, успешно освоивших программу обучения.

5. Правила, устанавливающие содержание и порядок проведения итоговой аттестации при освоении образовательной программы.

1. Организационно-педагогические требования к базовому образованию специалистов, необходимому для освоения образовательной программы. Специалисты, желающие освоить дополнительную профессиональную образовательную программу для получения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)», должны:

– иметь высшее медицинское образование, подтвержденное документом государственного образца;

– иметь послевузовское профессиональное образование (ординатура), подтвержденное документом государственного образца.

К освоению программы допускаются:

– преподаватели с высшим медицинским образованием, привлеченные к учебному процессу в медицинском вузе;

– аспиранты, осваивающие основную образовательную программу послевузовского профессионального образования;

– врачи и выпускники клинической ординатуры.

Условия приема специалистов к освоению профессиональной дополнительной образовательной программы для получения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)» определяются образовательным учреждением в соответствии с решением Ученого Совета.

Требования к уровню профессиональной подготовки специалиста, необходимому для выполнения должностных обязанностей по дополнительной квалификации включают высшее профессиональное медицинское образование, дополнительную квалификацию в соответствии с настоящими требованиями, стаж работы в должности преподавателя медицинского вуза более 2-х лет.

2. Методические требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы, обеспечивающей получение дополни-

тельной квалификации, отражены в учебно-тематическом плане образовательной программы «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)», включающем следующие дисциплины:

Цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины (300 часов).

История, философия и методология науки (по программе кандидатского минимума медицинской отрасли наук).

Иностранный язык (по программе кандидатского минимума медицинской отрасли наук).

Информационные технологии в науке и высшей школе.

Информационные технологии и системы в медицине и здравоохранении.

Цикл СД – специальные дисциплины (460 часов).

Педагогика и психология высшей медицинской школы.

Технологии профессионально-ориентированного обучения.

Профессионально-ориентированное поведение.

Методологические основы выполнения научного исследования.

Инновационный менеджмент и менеджмент наукоемких технологий.

Патентно-информационные технологии и интеллектуальная собственность.

Курс по выбору (по профилю научного исследования):

- тренинг профессионально-ориентированного общения;
- психология креативности;
- внедрение наукоемких технологий в медицинскую практику;
- управление НИР на основе патентных исследований;
- оценка объектов интеллектуальной собственности.

Цикл ФПД – факультативные профилированные дисциплины (80 часов).

Современные главы изучаемой научной специальности медицинской отрасли.

НПП – научно-педагогическая практика (стажировка) (100 часов).

Научно-педагогическая практика (работа в научном проекте; подготовка и чтение лекции; проведение семинаров и практикумов).

ИГА – итоговая государственная аттестация (140 часов).

Подготовка и защита выпускной квалификационной работы и по усмотрению вуза квалификационный экзамен.

Примерный учебный план освоения программы обучения приведен в приложении.

3. Условия реализации образовательной программы для присвоения дополнительной квалификации включают кадровое обеспечение учебного процесса, учебно-методическое и информационное обеспечение, материально-технические возможности.

Требования к кадровому обеспечению регламентируются Положением о подготовке научно-педагогических кадров и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации. Реализация программы должна обеспечиваться педагогическими кадрами, имеющими, базовое образование, соответствующее профилю препода-

даваемой дисциплины, и занимающимися научно-педагогической деятельностью. Преподаватели специальных дисциплин, должны иметь ученую степень и опыт работы в соответствующей профессиональной сфере.

Учебно-методическое обеспечение должно содержать учебники, учебные и учебно-методические пособия, перечень лабораторно-практических работ и необходимую информационную базу, обеспечивающие подготовку высококвалифицированного специалиста, в том числе журналы в профессиональной области, научную литературу; указания о наличии информационных баз и доступа к различным сетевым источникам информации.

Реализация дополнительной профессиональной образовательной программы подготовки специалиста должна обеспечиваться: доступом каждого обучающегося к библиотечным фондам и базам данных, по содержанию соответствующим полному перечню дисциплин программы; наличием методических пособий по всем дисциплинам, а также мультимедийными, аудио-видеоматериалами.

Образовательное учреждение, реализующее данную программу, должно располагать материально-технической базой, включая современную вычислительную технику, в том числе объединенную в локальную вычислительную сеть, иметь выход в глобальные сети электронной коммуникации (Интернет или другие). Материальная база должна соответствовать действующим санитарно-техническим нормам и обеспечивать проведение всех видов лабораторной, практической, дисциплинарной и междисциплинарной подготовки и клинико-экспериментальной исследовательской работы обучающихся, предусмотренных примерным учебно-тематическим планом.

По дисциплинам, в которых предусматривается программирование либо администрирование операционных систем, более 50% часов аудиторных занятий должны проводиться в компьютерных классах.

Образовательное учреждение имеет право:

- изменять объем часов, отводимых на освоение учебного материала при сохранении минимального содержания, определяемого данным документом;
- осуществлять преподавание дисциплин в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам, обеспечивающим реализацию минимума содержания, определяемого данным документом;
- реализовывать дополнительную профессиональную образовательную программу подготовки «Преподавателя-исследователя (медицинские науки)» в сокращенные сроки для обучающихся, имеющих высшее медицинское образование. Сокращение сроков проводится с учетом перезачета имеющихся знаний, умений и навыков обучающихся, полученных на предыдущем этапе профессионального образования, в соответствии содержанием образовательной программы, обеспечивающей получение дополнительной квалификации.

4. Требования к уровню профессиональной подготовки специалистов, успешно освоивших программу обучения.

Специалисты, успешно освоившие профессиональную образовательную программу для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)», должны быть широко эрудированны, иметь фундаментальную научную подготовку, владеть современными образовательными технологиями, осуществлять поиск научной информации, включая методы ее получения, обработки и хранения, уметь самостоятельно формировать научное направление исследования, организовывать и вести научно-исследовательскую деятельность по избранной научной специальности.

Требования к профессиональной компетентности специалиста как преподавателя высшей школы:

Знания:

- основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;

- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;

- правовые и нормативные основы функционирования системы образования;

- иметь представление об экономических механизмах функционирования системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования;

- требования к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по (дисциплине), установленные государственным образовательным стандартом;

- методы формирования навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления обучающихся;

- научные основы отдельного курса (предмета), историю и методологию соответствующей отрасли науки;

- основные операционные системы, компьютерные инструментальные средства, методы компьютерной обработки информации.

Умения:

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками;

- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;

- проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность;

- планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии;

- обеспечивать последовательность изложения материала и междисциплинарные связи (предмета) с другими дисциплинами;
- анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для построения собственного изложения программного материала;
- организовывать учебную деятельность учащихся, управлять ею и оценивать ее результаты;
- применять основные методы объективной диагностики знаний учащихся по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики;
- использовать сервисные программы, пакеты прикладных программ и инструментальные средства ПЭВМ для подготовки учебно-методических материалов, владеть методикой проведения занятий с применением компьютера;
- создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей обучения;
- развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

Владения:

- методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;
- основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);
- методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;
- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;
- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей;
- методами эмоциональной саморегуляции;
- деловым профессионально-ориентированным иностранным языком.

Конкретные требования с учетом выполнения перечисленных выше устанавливаются высшим учебным заведением.

Требования к профессиональной компетентности специалиста как исследователя высшей школы:

Знания:

- организация медицинских исследований, методы и возможности их реализации;
- способы обобщения и оформления результатов исследовательского поиска;
- развитие инновационных процессов в медицине и здравоохранении;

- средства и формы активизации творческого процесса в профессиональной деятельности;
- механизмы взаимодействия в коллективной исследовательской деятельности;
- возможности саморазвития и самореализации исследователя в изменяющихся условиях;
- основы менеджмента в области охраны интеллектуальной собственности;
- концепция маркетинга по внедрению результатов НИР;
- источники патентной, научно-медицинской, конъюнктурной информации, включая электронные базы данных, используемые в процессе создания, правовой охраны и реализации научных результатов;
- нормативные документы, регламентирующие порядок и содержание патентных исследований;
- требования, предъявляемые к составлению заявки на изобретение, полезную модель, промышленный образец, товарный знак и другие объекты интеллектуальной собственности.

Умения:

- установить проблематику научной специальности, по которой защищается кандидатская диссертация;
- обосновать актуальность, научную новизну и практическую значимость выполняемого исследования;
- использовать современные теоретические, методические и технологические достижения отечественной и зарубежной науки и практики;
- основываться на методах обработки и интерпретации полученных данных с применением компьютерных технологий;
- определять свое место и роль в инновационном процессе, меру нравственной ответственности за результаты своей профессиональной деятельности;
- переосмысливать накопленный профессиональный и личностный опыт в условиях развития науки и техники и изменения социальной действительности с целью совершенствования своей профессиональной деятельности;
- анализировать и решать проблемы научного взаимодействия, повышая эффективность профессиональной деятельности.

Владения:

- осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с имеющимся высшим профессиональным образованием и полученной им научной медицинской специальностью, связанную с решением научно-исследовательских, научно-практических, научно-производственных, морально-этических задач в области медико-биологических, клинических, медико-социальных проблем медицины;
- участвовать в качестве руководителя или члена научного (научно-педагогического) коллектива в организации и проведении теоретических, клинических, лабораторных, экспериментальных, социологических, ин-

формационных и вычислительных исследований, в обработке и интерпретации полученных данных, их обобщении;

- разрабатывает методологию медицинских исследований, новые методы диагностики, лечения, профилактики болезней человека и охраны его здоровья, новые технологии клинических, медико-биологических и медико-социальных исследований;

- разрабатывать нормативные и методические документы в области медицинских наук и для практического здравоохранения, учебно-методические документы высшего и среднего профессионального образования медицинского профиля;

- разрабатывать медико-экономические социальные и экологические критерии реализации медицинских исследований;

- участвовать во внедрении результатов научных исследований, в экспертизе научных работ, в работе научных советов, семинаров, научно-практических конференций.

5. Правила, устанавливающие содержание и порядок проведения итоговой аттестации при освоении образовательной программы.

Общие требования к государственной аттестации включают итоговые аттестационные испытания предназначенные для определения практической и теоретической подготовленности специалиста к выполнению профессиональных задач, установленных настоящим государственным образовательным стандартом. Аттестационные испытания, входящие в состав итоговой государственной аттестации выпускника, должны полностью соответствовать данной дополнительной профессиональной образовательной программе. Итоговая государственная аттестация заключается в защите выпускной квалификационной работы, позволяющей выявить теоретическую и практическую подготовку к решению профессиональных задач и, по усмотрению учебного заведения, в сдаче государственного экзамена.

Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы определяются образовательным учреждением на основе Положения об итоговой государственной аттестации, утвержденного Минобразованием РФ. Квалификационная работа, являясь завершающим этапом обучения, должна обеспечивать необходимую совокупность методологических знаний и методических навыков работы преподавателя и исследователя высшей школы. Вид выпускной квалификационной работы, ее объем и состав определяются образовательным учреждением.

Квалификационная работа имеет исследовательский или учебно-методический характер и посвящена решению актуальной задачи, имеющей теоретическое или практическое значение для медицинского образования и науки. По структуре и содержанию работа должна свидетельствовать о личном вкладе и способности автора проводить самостоятельные исследования или разработки, используя теоретические знания и практические навыки, полученные за период обучения.

Работа должна содержать: обоснование выбора темы исследования, актуальность и научную новизну решаемой задачи, аналитический обзор

состояния проблемы, обоснование выбора методов исследования, изложение и анализ полученных результатов, выводы, список использованной литературы и оглавление. По своему содержанию и уровню работа должна соответствовать требованиям, предъявляемым к научным публикациям в реферируемых научных изданиях. Автор должен продемонстрировать умение кратко и аргументировано излагать материал в письменной форме. Оформление работы должно соответствовать требованиям, устанавливаемым образовательным учреждением. Квалификационная работа может быть реализована в одной из следующих форм: самостоятельное научное исследование, научный реферат, работа прикладного характера, работа методического характера.

Рекомендуемый объем работы – до трех печатных листов. Работа подлежит публичной защите на заседании Государственной аттестационной комиссии. В процессе публичной защиты слушатель должен показать умение четко и уверенно излагать содержание выполненных исследований, аргументировано отвечать на вопросы и вести научную дискуссию.

Порядок проведения и программа государственного экзамена для присвоения дополнительной квалификации определяется учебным заведением на основе Положения об итоговой государственной аттестации выпускников вузов, утвержденного Минобразованием РФ и настоящих требований.

Итоговые аттестационные испытания предназначены для определения практической и теоретической подготовленности специалиста к преподавательской и исследовательской деятельности в высшей школе и выполнению профессиональных задач, установленных настоящими государственными требованиями.

Дополнительная квалификация присваивается на основании решения Государственной аттестационной комиссии (ГАК) лицам, имеющим высшее медицинское образование, полностью освоившим дополнительную профессиональную образовательную программу на основе настоящих требований и прошедшим итоговую государственную аттестацию.

Выводы.

Таким образом, на основе представленных характеристик дидактических ориентиров к подготовке преподавателей с инновационной научно-педагогической направленностью, мы полагаем, что:

- упорядочение организации научной подготовки может стать основой качественных изменений в деятельности преподавателей высшей медицинской школы, способствующих устойчивому формированию и продуктивному развитию у них исследовательских способностей, необходимых для профессиональной деятельности;

- разработанные требования к условиям реализации обучения в направлении инновационной научно-педагогической деятельности могут составить основу образовательной программы, позволяющей достичь уровня профессиональной подготовки преподавателей для исследовательских медицинских университетов

– освоение содержания обучения, представленного в учебном плане, может обеспечить усвоение требуемых знаний, умений и навыков в подготовке специалистов для получения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)».

Применение дидактических ориентиров в системе послевузовского профессионального образования позволит обеспечить единство основных требований к научной подготовке, преемственность с последипломным этапом обучения в аспирантуре, фундаментальность подготовки с учетом достижений медицинской и педагогической науки для формирования объективных критериев в оценке исследовательской деятельности образовательных медицинских учреждений, научно-исследовательских медицинских центров и комплексов.

1. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: федеральный закон № 125-ФЗ от 22 августа 1996 г.

2. Об утверждении требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ: приказ Министерства общего и профессионального образования РФ № 1221 от 18 июня 1997 г.

3. О Программе развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 годы: приказ Минобразования России № 2423 от 26. 06. 2002 г.

4. О введение в действие государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций: приказ Минобразования РФ № 1136 от 09. 03. 2004 г.

Приложение

ПРИМЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

Индекс	Наименование дисциплин и их основные разделы	Всего часов	Лекции	Семинары практикумы	Самостоятельная подготовка	Форма ответственности
1	2	3	4	5	6	7
ОПД.00	Общепрофессиональные дисциплины	300	44	120	136	экзамены зачеты
ОПД.01	История и философия науки (по программе кандидатского минимума по научно специальности медико-биологической отрасли наук).	140	40	50	50	экзамен
ОПД.02	Иностранный язык (в соответствии с программой кандидатского минимума по научной специальности медико-биологической отрасли наук).	100		50	50	экзамен
ОПД.03	Информационные технологии в науке и образовании	30	2	10	18	зачет
ОПД.03	Информационные технологии и системы в медицине и здравоохранении	30	2	10	18	зачет
СД.00	Специальные дисциплины	460	170	152	138	
СД.01	Педагогика и психология высшей медицинской школы	100	50	30	20	экзамен
СД.02	Технологии профессионально-ориентированного обучения	100	40	30	30	экзамен

1	2	3	4	5	6	7
СД.03	Профессионально-ориентированное поведение	30	10	10	10	зачет
СД.04	Методологические основы выполнения научного исследования	100	40	32	28	экзамен
СД.05	Инновационный менеджмент и менеджмент наукоемких технологий	30	10	10	10	экзамен
СД.06	Патентно-информационные технологии и интеллектуальная собственность	60	10	20	30	зачет
СД.07	Курсы, практикумы и тренинги по выбору (по профилю научного исследования)	40	10	20	10	зачет
ФПД.00	Факультативные профилированные дисциплины	80	30	20	30	экзамен
ФПД.01	Современные главы изучаемой научной специальности медицинской отрасли	80	30	20	30	экзамен
	Итого часов теоретической подготовки	840	244	292	304	
НПП.00	Научно-педагогическая практика	100			100	
НПП.01	Исследовательская практика: работа в научном проекте	50			50	зачет
НПП.02	Педагогическая практика: подготовка и чтение лекции, проведение практикумов	50			50	зачет
ИГА.00	Итоговая государственная аттестация	140	10	30	100	
ИГА.01	Подготовка и защита выпускной квалификационной работы и по усмотрению вуза квалификационный экзамен	140	10	30	100	
	Всего часов	1080	254	322	504	

УДК 378.091.398

Себрякова Алла Александровна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, alla107@inbox.ru, Челябинск

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Sevryukova Alla Alexandrovna

The senior lecturer of department of pedagogy and psychology of Chelyabinsk institute of the refresher courses and improvement of teachers' professional skills, alla107@inbox.ru, Chelyabinsk

MODEL OF DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S RESEARCH POTENTIAL AT THE SYSTEM OF FURTHER PROFESSIONAL TRAINING

Несомненно, что система современного образования должна играть ведущую роль в воспитании участников экономических отношений, которые смогут поддерживать свою конкурентноспособность, применяя умения творчески мыслить и находить нестандартные решения. Очевидно, что для достижения современных целей нужны учителя, способные разрабатывать и внедрять новые технологии образования, проводить исследования, направленные на совершенствование учебно-воспитательного процесса. Всё это указывает на важность развития исследовательского потенциала учителя. В этих условиях на передний план выдвигается система дополнительного профессионального образования. Именно здесь реализуется возможность поддерживать учителя в совершенствовании знаний, умений, способностей в осуществлении его исследовательской работы.

В этой связи в статье раскрывается модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования. Данная модель отражает последовательный, поэтапный и системно-организованный процесс развития исследовательского потенциала учителя.

В основу определения исследовательского потенциала учителя положены понятия «потенциал человека» и «исследовательская деятельность учителя». При этом за основу было принято определение потенциала человека как совокупности возобновляемых ресурсов, которые могут быть им использованы и приведены в действие для достижения определенной цели или результата (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. Н. Марков, Б. Д. Парыгин, В. И. Слободчиков и др. [2; 3; 7; 10; 13]). Потенциал человека отражает некую меру единства достигнутого и возможного, явного и скрытого.

Что касается исследовательской деятельности, то она представляет собой специфический вид деятельности по получению научного знания. Словарь по образованию и педагогике, автором которого является В. М. Полонский, трактует педагогическое исследование как применение научного метода к решению проблем в области образования, обучения и воспитания. Это «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики» [11]. Исследовательская деятельность учителя имеет отличительные особенности, так как главная задача учителя – поддержка развития ученика, а не получение объективно нового результата, как в «большой науке». Если в науке на передний план выходит производство новых знаний, то в образовании исследовательская деятельность направлена на формирование исследовательских умений, приобретение навыка исследования, активизацию педагога. Объектом такой деятельности всегда в конечном счете являются дети. Значение исследовательской деятельности учителя рассматривается в качестве инструмента повышения качества образования в широком смысле слова.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, рассчитанной на 2000–2025 гг., находится концептуальная идея – «участие педагогических работников в научной деятельности», «интеграция научных исследований с образовательным процессом» [8]. В связи с этим стоит вести разговор о развитии исследовательского потенциала учителя. Анализ литературных источников по вопросам изучения исследовательского потенциала позволил нам сформулировать определение. **Исследовательский потенциал учителя** – это характеристика, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов, которая обеспечивает способность эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность, направленную на достижение у детей новых образовательных результатов. В структуре исследовательского потенциала содержится единство явного и скрытого потенциалов. Явный потенциал учителя отражает его исследовательские знания, умения, опыт, представленные в педагогической практике, а составляющими скрытого потенциала являются мотивация, исследовательское мышление, организаторские способности и личностные особенности. Явный и скрытый потенциалы находятся в диалектическом противоречии. Суть этого противоречия заключается в том, что имеющиеся у учителя мотивы, потребности, стремления осуществлять исследовательскую деятельность наталкиваются на его недостаточные знания, умения, опыт в этой области. Разрешение этого противоречия раскрывает природу развития исследовательского потенциала учителя, т. е. является движущей силой его развития.

Далее наступает очередь описания модели развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования, разработанной на основе взглядов ученых, представляющих модель как взаимосвязь цели, содержания, форм, методов, средств и результатов.

Опираясь на этот взгляд и используя системный подход, в качестве основных структурных элементов педагогической модели развития исследовательского потенциала учителя рассмотрены следующие: целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

В соответствии с деятельностным подходом определены основные этапы развития исследовательского потенциала учителя, а именно: пропедевтический, формирующий, обобщающий. Выделение данных этапов позволило придать деятельностный характер спроектированной модели.

Следует отметить, что определяющим из структурных компонентов модели является целевой компонент. **Целевой компонент** представляет собой систему целей и задач развития исследовательского потенциала учителя. В качестве *основной цели* можно считать систематизацию теоретических представлений о методологии и методах педагогического исследования, содействие учителям в организации и осуществлении исследовательской деятельности в современном общеобразовательном учреждении. Основная цель реализуется через систему *промежуточных целей* по развитию исследовательского потенциала учителя на каждом из трех этапов реализации модели, а промежуточные цели конкретизируются в задачи.

Так, на пропедевтическом этапе цель связана с расширением представлений учителя о педагогическом исследовании как эффективном способе развития современного образования, а также с освоением основных теоретических представлений и способов результативного осуществления исследовательской деятельности. На первом этапе решаются следующие задачи: пропаганда важности исследовательских знаний, умений и способностей для повышения эффективности педагогической деятельности; формирование мотивации учителя к научному поиску и творчеству; обогащение теоретических знаний учителя о методологии педагогического исследования.

На формирующем этапе цель определена как организация практических исследований. Задачи формирующего этапа реализации модели: развитие исследовательского мышления в процессе повышения квалификации и в межкурсовой период, организаторских способностей для успешного проведения эксперимента на практике; развитие личностных качеств: креативности, саморегуляции, конформности.

Обобщающий этап предполагает анализ результатов, обобщение и представление опыта учителя-исследователя, консультирование учеников и коллег. Последний этап направлен на решение следующих задач: развитие способностей в процессе обобщения и представления опыта учителя-экспериментатора; формирование умений продуктивного сотрудничества в процессе распространения передовых идей.

Содержательный компонент – ведущий компонент модели, отражает предметное содержание, на основе которого осуществляется процесс развития исследовательского потенциала учителя. Принимая во внимание положения акмеологического подхода, содержательный компонент модели развития исследовательского потенциала учителя образован содержанием

программы повышения квалификации учителей (в том числе дистанционных) по теме «Методология педагогического исследования».

На пропедевтическом этапе учителю-исследователю предлагается изучить документы правительства РФ, указывающие на важность исследовательской деятельности в школе, психолого-педагогические основы профессиональной деятельности как важный фактор, определяющий направления исследования; освоить понятийный аппарат педагогического исследования, разобраться с методами педагогического исследования, понять методику организации и проведения эксперимента. На формирующем этапе учитель-исследователь осваивает прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности: учится формулировать гипотезу собственного исследования, затем выбирает нужные методы и подходы в изучении педагогической действительности, проводит осознанно эксперимент и оценивает возможность использования различных статистических и математических методов для интерпретации результатов. На обобщающем *этапе* в содержательный компонент включены следующие важные составляющие: оформление промежуточных и итоговых результатов педагогического исследования; педагогический опыт как результат исследования; целенаправленный выбор технологий и форм представления результатов педагогического исследования.

Деятельностный компонент. Основной функцией деятельностного компонента модели является определение *форм, методов и средств*, ориентированных на развитие исследовательского потенциала учителя. Причем, предложено рассматривать организацию этого процесса как в курсовой так и в межкурсовой периоды.

Основными формами работы на пропедевтическом этапе были выбраны лекция, беседа, методологический семинар, круглый стол, индивидуальные консультации, участие в конкурсах профессионального мастерства, открытые уроки. На формирующем этапе приоритет отдается следующим формам: методологический семинар-практикум, научно-практический семинар, теоретический семинар, проблемный семинар, деловые игры, организационно-деятельностные игры, тренинги, творческие группы, дистанционные курсы, консультации, вебинары, практические занятия. Формами работы на обобщающем этапе должны стать научно-практические семинары, конференции, публикации, выставки, мастерские, мастер-классы, школа юного исследователя.

Помимо форм, в составе деятельностного компонента модели находятся *методы* обучения. Целесообразно использовать те, которые относятся к обучению взрослых, поскольку в нашем исследовании говорится о развитии учителя. Речь идет о работах С. Г. Вершловского, С. И. Змеева, И. А. Колесниковой, А. П. Ситник [1; 5; 6; 12].

Так, на пропедевтическом этапе реализации модели следует взять следующие методы: индивидуальная беседа, выступление на лекции (конференции, семинаре и круглом столе), имитационные упражнения, деловые игры,

учебные игры, тематическая дискуссия. На формирующем этапе полезным будет применение инсценировки, тренинга, проблемных лекций, семинаров, деловых игр, дебатов, мозгового штурма, игрового проектирования. Обобщающий этап характеризуется использованием таких методов, как анализ, обобщение и представление опыта в виде доклада, отчета, эссе, электронной презентации, парада находок, написание научно-методической работы, статьи, организация обучения коллег и учащихся, консультирование.

Очень важным является заключение, которое подчеркивает, что все эти методы обучения взрослых будут эффективны, если педагоги открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество; получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала; могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности; могут быть самими собой, не бояться выражать себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки.

Еще одной составляющей деятельностного компонента модели являются *средства обучения учителей*. Средства обучения на пропедевтическом этапе: Документы правительства РФ [8; 9; 4], образовательная программа «Методология и методика педагогического исследования», учебная и научно-методическая литература, видеофильмы. Средства обучения на формирующем этапе: программы проведения курсов (в том числе дистанционных) по теме «Методология педагогического исследования», планы семинаров, методические рекомендации по организации исследовательской деятельности учителя, научные публикации, сеть Интернет, электронная библиотека. Средства обучения на обобщающем этапе: научные статьи, программа занятий с юными исследователями, программы консультаций, исследовательские проекты, цифровые образовательные ресурсы, современные средства телекоммуникаций.

Результативный компонент определяет успешность функционирования предлагаемой модели. В качестве ожидаемого результата на пропедевтическом этапе являются осознание учителем значимости развития исследовательского потенциала, сформированность теоретических знаний о сущности исследовательской деятельности, развитие мотивации учителя. Ожидаемый результат по окончании формирующего этапа реализации модели: овладение практическими навыками проведения эксперимента, развитие инновационного мышления, организаторских способностей; развитие личностных качеств: креативности, саморегуляции, конформности. В конце обобщающего этапа реализации модели: развитие способностей в процессе обобщения и представления опыта учителя-исследователя; формирование умений продуктивного сотрудничества в процессе распространения передовых идей.

Модель развития исследовательского потенциала учителя реализуется в системе дополнительного профессионального образования, которая содер-

жит в себе ключевое условие эффективного повышения профессиональной квалификации. Оно заключается в осуществлении профессиональной подготовки на основе принципа непрерывности. Внедрение модели непрерывного профессионального образования обеспечивает каждому учителю-исследователю возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Нельзя не отметить также и востребованность системы дополнительного профессионального образования благодаря её направленности на соединение теории и практики, на придание процессу повышения квалификации творческого характера, на учёт проблем, близких конкретному педагогическому коллективу. Следовательно, модель развития исследовательского потенциала учителя может органично вписаться в многомерный процесс приобретения знаний, освоения умений, навыков, необходимых для саморазвития и самосовершенствования.

Таким образом, разработанная целостная педагогическая модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования побуждает специалиста работать в среде активных исследовательских технологий, позволяющих достичь новые образовательные результаты у учащихся и удовлетворять свои профессиональные и личностные потребности. Она может служить ориентировочной основой при проектировании курсовой и межкурсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. **Вершловский, С. Г.** Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 3
2. **Деркач, А. А.** Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности [Текст] / А. А. Деркач. – М.: Флинта, 2001. – 167 с.
3. **Зазыкин, В. Г.** Психолого-акмеологические основы деятельности специалистов в особых условиях [Текст]: дис... д-ра псих. наук : 19.00.13 / В. Г. Зазыкин. – М., 1994. – 416 с.
4. **Закон** Российской Федерации «О высшем и послевузовском образовании» // Российская газета. – 1996. – 29 августа
5. **Змеёв, С. И.** Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеёв. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.
6. **Колесникова, И. А.** Основы андрогогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
7. **Марков, В. Н.** Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития [Текст]: / В. Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала резервов и ресурсов человека. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – С. 75–88.
8. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации (рассчитанной на 2000 – 2025 гг.) // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.

9. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/.

10. **Парыгин, Б. Д.** Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

11. **Полонский, В. М.** Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – С. 153.

12. **Ситник, А. П.** Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология [Текст] / А. П. Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

13. **Слободчиков, В. И.** Психологические основы личностно-ориентированного образования [Текст] / В. И. Слободчиков // Мир образования. – Образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 14–28.

УДК 378

Жуков Андрей Викторович

Кандидат физико-математических наук, заместитель проректора – начальник управления научных исследований Ульяновского государственного университета, Zhukov@ulsu.ru, Ульяновск

Ковардакова Маргарита Анатольевна

Кандидат педагогических наук, декан факультета повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений; доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, kovardakova@mail.ru, Ульяновск

Новиков Сергей Геннадьевич

Кандидат технических наук, доцент кафедры радиофизики и электроники Ульяновского государственного университета, novikovsg@ulsu.ru, Ульяновск

Савхалов Георгий Борисович

Начальник отдела разработки электронных изданий Ульяновского государственного университета, sgb@ulsu.ru, Ульяновск

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОГО
КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Zhukov Andrej Viktorovich

Candidate of Physical and Mathematical Sciences deputy pro-rector- head of department of scientific research at Ulyanovsk State University, Zhukov@ulsu.ru, Ulyanovsk

Kovardakova Margarita Anatoljevna

Candidate of pedagogical sciences, dean of professional development of teachers in higher and secondary specialized schools, assistant professor of pedagogy of professional education and social activities of the Ulyanovsk State University, kovardakova@mail.ru, Ulyanovsk

Novikov Sergej Gennadjevich

Candidate of technological sciences, Associate Professor of Radio Physics and Electronics, Ulyanovsk State University, novikovsg@ulsu.ru, Ulyanovsk

Savhalov Georgij Borisovich

Head of the department of electronic editions of Ulyanovsk State University, sgb@ulsu.ru, Ulyanovsk

**A GROWN-UP AS A SUBJECT OF EDUCATIONAL PROCESS
IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION
AND SPECIFIC CHARACTER OF ADULT EDUCATION**

Стремительное развитие дополнительного профессионального образования является магистральным направлением жизнедеятельности любого современного информационного общества. Превращение конечного образования в непрерывное, ставшее общемировой тенденцией, приводит к переосмыслению целей и задач дополнительного профессионального образования, его роли и места в образовательном пространстве. Интенсивное развитие системы дополнительного профессионального образования вызвано рядом характеристик, свойственных развитым странам мира. Главными среди них являются: социальные, экономические и культурные изменения, быстрое устаревание технических знаний, смена технологий, новая организация производства, изменения в мире профессиональной работы. Система дополнительного профессионального образования направлена на то, чтобы помочь людям понять происходящие социально-экономические изменения, адаптироваться к ним и занять достойное место в постоянно обновляющемся социуме. Дополнительное образование играет решающую роль в установлении гармоничных взаимоотношений между обществом и индивидом в течение всей человеческой жизни, поэтому оно рассматривается как важнейшее право человека и одновременно насущная социальная необходимость любого цивилизованного общества.

Дополнительное образование взрослых получило особенно большое развитие за рубежом в последние десятилетия, что нашло свое отражение на теоретическом уровне – в многочисленных научных исследованиях зарубежных ученых, причем поток этих работ постоянно растет (П. Джарвис, Дж. Р. Кид, М. Ноулз, Р. Питерсон, М. Тпайт, Дж. Филд и др.). В России развитие системы дополнительного профессионального образования происходит в условиях глубокой перестройки общества и имеет свои отличительные особенности, связанные, прежде всего, с социально-экономическими трансформациями и соответствующими изменениями на рынке труда. Современный период отечественного образования характеризуется не только обострением противоречий в дополнительном профессиональном образовании, но и приобретением этой формой образования особого социального статуса. Развитие дополнительного образования происходит в направлении переключения в режим разнообразной и мобильной системы

образовательных услуг, интеграции традиционно сложившейся системы с учебными заведениями нового типа. Преимущества современной системы дополнительного образования состоят в ее гибкости, быстром отклике на меняющиеся потребности в рабочей силе, реализации уже актуализированных потребностей личности».

Во всех индустриально развитых странах дополнительное профессиональное образование выступает, прежде всего, как система последиplomного образования, решающая проблему переквалификации и повышения квалификации кадров. Она осознается как проблема не менее важная, чем подготовка специалистов в системе основного образования. По подсчетам исследователей, число специалистов, нуждающихся в переподготовке и повышении квалификации, значительно превышает число студентов вузов, и по мере перехода от конечного образования к непрерывному эта тенденция будет усиливаться.

Дополнительное профессиональное образование за рубежом представляет собой одно из наиболее интенсивно развиваемых направлений в современной педагогической системе. Об этом свидетельствует все большее внимание, которое оно получает не только «внутри» отдельных стран, на уровне правительств, общественных, профессиональных, образовательных организаций и отдельных исследователей-практиков, но и «извне», со стороны международных образовательных органов, пытающихся найти общие позиции при анализе образовательных ситуаций в разных странах мира и выработать соответствующие рекомендации.

Дополнительное профессиональное образование как составная часть современной системы образования в целом и образования взрослых в частности характеризуется следующими основными признаками, позволяющими выделить эту область знания в качестве относительно обособленной сферы:

- взрослостью контингента учащихся;
- наличием уже полученного основного образования или его получением в случае параллельного обучения в системе основного и дополнительного образования;
- институциональностью;
- личностной ориентированностью;
- актуализацией имеющихся образовательных потребностей;
- все возрастающей комплементарностью;
- непрерывностью.

Наличие уже полученного основного образования и институциональность отделяют дополнительное образование взрослых от их образования в формах вечернего и заочного основного образования, с одной стороны, и неформального образования взрослых и самообразования – с другой стороны. Под институциональностью понимается достаточная мера организованности обучения как относительно стабильной практики, находящей отражение в уже сложившейся правовой системе и/или организационно санкционирующей государством.

Все возрастающая комплементарность (восполняющий характер) данного вида образования проявляет его усиливающуюся жизненную необходимость, обязательность, восполняющую целостность личности и полноценность ее жизнедеятельности в разных сферах бытия.

Субъектом непрерывного профессионального образования является взрослый человек, уже имеющий жизненный и профессиональный опыт, а образование взрослых имеет свою специфику. В первую очередь она обусловлена психологическими особенностями взрослого человека. *Психологи выделяют пять основных особенностей, отличающих взрослого учащегося:*

1. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить им, даже если вслух этого не высказывает.

2. Взрослый накапливает большой запас жизненного, социального и профессионального опыта, который формирует его мировоззрение, и с точки зрения которого он оценивает любую поступающую информацию.

3. Его мотивация к учению заключается в прагматическом подходе – он стремится с помощью учебы решить свои жизненные проблемы (карьера, общение, развлечение и т. д.).

4. В отличие от ученика или студента он стремится к безотлагательному применению полученных знаний или к получению удовлетворения от самого процесса учебы.

5. Его восприятие неизменно сопровождается эмоциональной оценкой информации, при этом мозг стремится «заблокировать» любую информацию, сопровождаемую отрицательной эмоцией (даже если это просто чувство голода, неудобное сидение или недостаток свежего воздуха) [1, с. 5].

Образование взрослых отличается от образования подрастающего поколения своими ценностями и мотивами, целями и задачами, содержанием и формами организации, способами контроля и оценки, а также своими результатами.

Анализируя мотивы обучения взрослых, С. Г. Вершловский отмечает, что «взрослый учится, прежде всего, руководствуясь прагматическими мотивами. Если взрослый человек уже обладает практически необходимыми знаниями, позволяющими ему решать проблемы, то он не ощущает необходимости выйти за рамки сложившегося жизненного и профессионального опыта» [10, с. 32]. До определенного момента взрослому человеку для решения его профессиональных или другого рода задач достаточен имеющийся у него запас знаний и умений. Потребность в новых знаниях появляется тогда, когда перед ним возникают сложные проблемы, а имеющийся прошлый опыт не позволяет ее разрешить успешно. Формируется потребность в новом знании. Новые знания вводят человека в другую социальную реальность, качественное своеобразие которой заключается в новом видении проблемы. «Со временем оно становится относительно привычным, т. е. элементом нового опыта, пока очередная проблема не поставит

человека перед необходимостью вновь пересмотреть старый запас знаний, критически оценить сложившуюся систему ценностей» [там же, с. 33].

Ценность образования для взрослого человека определяется не только его чисто практической пользой, способностью удовлетворять насущные потребности человека в разных сферах деятельности, но и бескорыстным отношением к нему. Многие считают, что самооценность образования вряд ли возможна, так как знания ради знаний ничем не стимулируются. Но «по мере включения человека в образовательную деятельность может произойти ее качественное преобразование: значимыми становятся не только ее практический результат, но и познание нового как такового и сам процесс приобщения к знаниям. В этом случае взрослый как бы освобождается от цепей социальной причинности обучения. Познавательные, креативные процессы постепенно становятся независимыми от того, с чем непосредственно связана каждодневная жизнь человека. На смену этой зависимости приходит «самотивация», удовольствие и радость от решения задачи нестандартными способами, от интеллектуального поиска» [там же, с. 34].

Практическая ценность и самооценность образования функционируют по-разному. В первом случае, считает С. Г. Вершловский, образовательная деятельность человека детерминирована ожиданиями от будущего, возможным внешним вознаграждением (карьерный рост, дополнительные материальные блага и т. д.). Истоки таких ожиданий лежат вне познавательной сферы. Они обусловлены интерпретацией взрослыми воздействий внешней среды. Образование в этом случае выступает как фактор социализации взрослых. Самоценность образования внутренне мотивированна и сопряжена с активным поиском, интуицией, инсайтом, интеллектуальной радостью, возникающими в процессе познавательной деятельности [10].

Рассматривая взрослого как субъекта образования, ученые выделяют и такие факторы, побуждающие его учиться, как: осознание диспропорции между реальным уровнем знаний и необходимым для успешной профессиональной деятельности; осознание противоречий между реальным уровнем знаний и необходимым для осознания социальных условий деятельности; стремление человека более глубоко осмыслить проблемы, выходящие за пределы его личного бытия и носящие глобальный характер; стремление глубже разобраться в себе; стремление в самостоятельном поиске информации, необходимость приобщения к новым образовательным технологиям; стремление к профессиональному продвижению; желание завоевать высокую оценку в глазах референтной группы [3, с. 8].

Специфично и содержание образования взрослых. Так, содержание непрерывного профессионального образования обусловлено, с одной стороны, запросами социально-экономической ситуации и, с другой стороны, потребностями специалиста [3, с. 11].

Российская система образования тяготеет к институциональному подходу, в соответствии с которым образование рассматривается как система целенаправленного воздействия на личность с целью ее адаптации к пот-

ребностям общества. Потребности общества зачастую отождествляются с потребностями государства, что приводит к отождествлению социального заказа с государственным заказом.

Анализ реальных общественных ожиданий в сфере образования в целом – сложная и недостаточно разработанная область, в том числе и образование взрослых. Исторический анализ позволяет сравнивать состояние образования в разные периоды, в разных странах и понять, в какой мере общество, его институты и группы удовлетворены наличным образованием. Другая часть социальных ожиданий – это общественные претензии к наличному образованию, дефициты. Проведение сравнительно-исторических исследований позволяет составить представление и об общественных претензиях к образованию. О них можно судить по динамике образовательных реформ, по результатам эмпирических исследований общественного мнения, качественных исследований на материале отдельных биографий.

С. А. Щенников [14] определяет теоретический социальный заказ к современному образованию взрослых, исходя из анализа особенностей политической ситуации в России, влияющих на общее развитие образования. Он выделяет ряд факторов, с которыми нужно считаться особо: наличие глубокого экономического кризиса, который, по мнению ряда экспертов, в ближайшие 10–20 лет не будет преодолен; попытка перехода страны к информационному обществу, минуя состояние промышленно развитого капитализма; научно-техническое отставание России по ключевым научным направлениям, связанным, прежде всего, с информационными, а в ближайшем будущем – и биотехнологиями; невозможность выработки официальной стратегии развития государства, приемлемой для всей нации, разделенной по уровням ментальности – в условиях исторической стойкости коммунистической идеи и по уровням доходов – в условиях приватизации и криминализации и др.

Из таких посылок, по мнению автора, можно вывести некий «теоретический социальный заказ» к образованию взрослых на уровне российского общества в целом:

- профессиональное и постдипломное образование, ориентированное на развитие тех отраслей, которые помогут преодолению кризиса и выведут страну на путь развития, а не стагнации или вариант страны третьего мира;
- разнообразное и доступное всем постдипломное образование;
- разнообразные виды и формы гражданского образования;
- усиление аксиологического компонента образования взрослых, направленного на развитие толерантности, подъем духовных сил.

К сожалению, все перечисленное, как отмечает М. Д. Матюшкина [3], не вполне совпадает с фактическим государственным заказом. Государственный заказ проявляет себя в политике государства, выраженной в законодательстве и реальной поддержке (в первую очередь финансовой) различных образовательных структур.

Реальный социальный заказ к образованию взрослых в современной России автору представляется следующим образом. В настоящее время в

России представлены три типа культур: традиционная – в сельской глубинке, индустриальная – в городах и постиндустриальная – в крупнейших мегаполисах, поэтому социальные ожидания в сфере образования взрослых существенно отличаются в этих «географических зонах» [16]. Факторами, определяющими фактические запросы личности к образованию взрослых, являются: пол, возраст, место жительства (демографические и географические факторы); профессия, семейные традиции (социальные факторы); материальное положение (экономический фактор). О масштабе «реального заказа» к образованию можно судить по количеству человек, желающих попасть или остаться в той или иной подсистеме образования.

Говоря о современных социальных ожиданиях к образованию взрослых, М. Д. Матюшкина [3] считает необходимо отметить следующий противоречивый момент. Сегодня много говорится о необходимости мобильности, о том, что современному молодому человеку предстоит в жизни несколько раз менять профессию. Поэтому непрерывное образование становится требованием экономического выживания каждого отдельного человека и общества в целом. Однако, как показывает опыт развитых стран, переквалификация тем легче, чем более фундаментальным, системным является базовое образование. Издержки чрезмерно специализированного послешкольного образования XX в. теперь приходится компенсировать образованием постдипломным. Люди заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; важно иметь общее научное и техническое образование, которое бы обеспечило им необходимую основу для широкой группы профессий и свело процесс переучивания к минимуму.

Второй противоречивый момент, связанный с мобильностью, заключается в том, что, несмотря на необходимость подготовки специалистов для сегодняшнего производства, надо переместить центр внимания с подготовки узкого специалиста на развитие общей способности работать, актуализируя творческий потенциал, так как мы реально не знаем, какого рода работы будут существовать в будущем.

Помимо технологической подготовки каждому специалисту сегодня нужен целый ряд компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер: способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться; гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, способность к сотрудничеству и т. д.

Третье противоречие, связанное с проблемой мобильности, заключается в том, что представление о необходимости мобильности преломляется в нормативный идеал авантюриста как социального типа, наиболее приспособленного к современным российским реалиям. В такой ситуации человеку нужна поддерживающая среда, в которой образование (в широком смысле) может стать существенным механизмом адаптации и развития

личности. Сегодня становится явным заказ на непрерывность образования взрослых.

Рассматривая предметно-содержательный аспект образования взрослых, его особенности по сравнению со средним и вузовским образованием, можно выделить некоторые, характерные для образования взрослых, черты. Так, М. Д. Матюшкина выделяет следующие особенности: *актуальность* предметного содержания образования взрослых; *системность* в подаче содержания; *проблемность* содержания образования взрослых; *контекстность* образования; *практикоориентированность*; *вариативность* (учебных программ, форм занятий и пр.); *информативность*; *мобильность*.

В современное профессиональное образование, по мнению М. Д. Матюшкиной, необходимо включить «надпредметное ядро» со следующими содержательными компонентами: методология и методы аналитической, исследовательской и проектной деятельности; современные методы работы с информацией; психология коммуникативной деятельности; основы современных экономических и правовых знаний, теории и практики менеджмента; проблемы ценностных оснований и этики профессиональной деятельности [там же, с. 67–68].

В целом, поддерживая автора данной концепции содержания образования взрослых, считаем, что некоторые компоненты его «надпредметного ядра», а именно методология и методы аналитической, исследовательской и проектной деятельности являются содержанием тех ключевых компетенностей, которое должно обеспечить высшее профессиональное образование, а на последующих этапах непрерывного образования они должны совершенствоваться.

Весьма специфичны контроль и оценка в образовании взрослых. Во-первых, оценка результативности какого-либо курса в обучении взрослых ввиду большой неоднородности (по разным параметрам) обучающихся требует сравнительного оценивания обученности «на входе и на выходе». Таким образом, оценкой результативности становится мера приращения в знаниях, умениях обучающихся.

Во-вторых, в силу требований, предъявляемых к образованию взрослых, отсутствия государственных или корпоративных стандартов оценивания образовательных результатов, а также интеллектуальной и социальной зрелости взрослых обучающихся, особое значение в образовании взрослых приобретает не оценивание обучающихся преподавателями, а обратное оценивание предоставляемых образовательных услуг самими обучающимися. Оценка пройденных курсов и образовательного учреждения слушателями в общем виде должна включать следующие блоки оценок: 1) оценка слушателем себя, своего прогресса, усвоенных знаний, технологий, 2) оценка содержания, тематики курса, 3) оценка уровня преподавания, 4) оценка форм, методов учебной работы, 5) оценка системы отношений [8].

В-третьих, для обеспечения индивидуализации обучения и выполнения образованием взрослых своих функций при условии открытости, мобиль-

ности образовательных структур большое значение играет оценка потребностей, заказа потенциальных обучающихся.

Оценка потребностей, проводимая предварительно, до формирования образовательных программ, – это исследовательская процедура, в ходе которой выявляются качественные и количественные параметры нуждаемости педагогов, образовательных учреждений в различного вида образовательных программах. Оценка может носить локальный, местный, региональный, общенациональный характер. Она может быть текущей и перспективной, основанной на технологическом, экономическом, социальном, культурном прогнозе.

Кроме того, при прибытии обучающихся на некоторый курс желательно проводить констатирующую оценку потребностей, ожиданий и запросов конкретной аудитории обучающихся с целью «настройки» программы на данную аудиторию, определения возможностей создания вариативных программ для подгрупп, удовлетворения индивидуальных запросов.

В-четвертых, для образования взрослых имеют место отличия в форме оценок (по сравнению с общепринятыми в школьном и вузовском образовании). Если в школе главным контролирующим фактором является оценка, данная учителем в форме балльной отметки, то к образованию взрослых эта форма мало применима.

Оценки по форме могут быть количественными и качественными. Качественные оценки – понятийные, содержательные с точки зрения смыслов и ценностей, для них применяются краткие описания с использованием определенных терминов. В образовании взрослых качественные оценки по преимуществу преобладают над количественными (хотя к переводу или дополнению количественных оценок качественными необходимо стремиться в любом образовательном процессе). Здесь чаще используются зачетные системы аттестации, чем балльные отметки, а качественное оценивание способствует рефлексии как обучающихся, так и преподавателей, в ходе которой обучающиеся проясняют свои образовательные достижения и потребности для выстраивания дальнейшего маршрута непрерывного образования, а преподаватели проясняют направления совершенствования своей профессиональной деятельности.

В образовании взрослых большую роль играет самооценка, формируемая в непосредственном диалоге обучающегося с преподавателем или в группе, а также анонимные диагностические контрольные работы или анкеты, служащие целям самоанализа. Исходя из диалогичности образовательного процесса, система оценивания в образовании взрослых должна строиться на рассмотрении всех сочетаний ожиданий и оценок со стороны 2-х субъектов образовательного процесса – преподавателей и обучающихся: ожидания преподавателей, предъявляемые к слушателям; оценки преподавателями слушателей; самооценки преподавателей; ожидания слушателей, предъявляемые к преподавателям; оценки слушателями преподавателей; самооценки слушателей.

Наряду с термином «оценка» в образовании используется термин «диагностика».

Учитывая особенности взрослого человека в его образовательной деятельности применительно к процессу образования взрослых имеет смысл

понятие «психолого-андрагогическая диагностика», под которой понимается: «а) диагностика состояния обучающегося, включая не только уровень теоретических и практических знаний, но также мотивацию, осознанность своих образовательных потребностей, психологические особенности личности, а также меру индивидуальной психологической комфортности, удовлетворенности; и б) диагностика состояния образовательного процесса, включающая уровень и темп прохождения курса (соответствие цели, плану), используемые методы, успешность образовательного процесса, оцениваемую как преподавателями, так и слушателями» [2, с. 73].

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что «разворот» к конкретному человеку, к удовлетворению актуализированных им образовательных потребностей является важной тенденцией развития дополнительного образования взрослых в настоящее время. Именно сейчас появляется реальная возможность «повернуть» ранее во многом обезличенную систему повышения квалификации к живущему человеку, организующему свою жизнь в условиях возможного, реального и свершающегося творческого опыта, строящему свою жизненную траекторию с позиции собственной философии. Выявленные же особенности обучения взрослых позволят организовать процесс непрерывного профессионального образования специалистов на уровне, соответствующем современным достижениям андрагогики, и обеспечить общество квалифицированными работниками.

Библиографический список

1. **Агапова, О. В.** Уроки для взрослых [Текст]: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / О. В. Агапова. – СПб: Изд-во «Гускарора», 2003. – 68 с.
2. **Андрагогика.** Материалы к глоссарию [Текст] Вып. 1. / Под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской, М. Г. Ермолаевой – СПб.: СПбГАППО, 2004. – 100 с.
3. **Андрагогика.** Материалы к глоссарию [Текст] Вып 2. / Под ред. С. Г. Вершловского, М. Г. Ермолаевой, М. Д. Матюшкиной, С. Л. Братченко. – СПб.: СПбГАППО, 2005. – 92 с.
4. **Антология** мировой философии [Текст]. – М.: Мысль, 1969. – Т. 1, ч. 2. – 936 с.
5. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа. 1991. – 204 с.
6. **Дюркгейм, Э.** Социология образования [Текст] /Э. Дюркгейм. – М.: ИНТОР, 1996. – 304 с.
7. **Западная философия** от истоков до наших дней [Текст]. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996, т. 3. – 336 с.
8. **Змеев, С. И.** Основы андрагогики: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей [Текст] / С. И. Змеев. – М.: Флинта; Наука, 1999. – 152 с.
9. **Каган, М. С.** Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема [Электронный ресурс] /М. С. Каган. – Режим доступа: [http // anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_1.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_1.html)
10. **Образование** взрослых: опыт и проблемы [Текст] / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 167 с.
11. **Проблемы** формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования [Текст]. – СПб.: СПГУПМ. 2002. – 87 с.

12. **Псевдонаучное** знание в современной культуре (материалы круглого стола) [Текст] // Вопросы философии. – 2001. – № 6. – С. 3–31.

13. **Социализация** взрослых: учебное пособие [Текст] / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 272 с.

14. **Щенников, С. А.** Тенденции социально-экономического развития и ОДО взрослых [Текст] / С. А. Щенников // Альма-Матер. – 2002. – № 7. – С. 21–25.

15. **Перспективы** и тенденции в образовании взрослых: сборник статей [Текст]. – Институт по международному сотрудничеству Немецкой ассоциации народных университетов. – 2002. – СПб., – 123 с.

16. **Калиновский, Ю. И.** Философия образовательной политики [Текст] / Ю. П. Калиновский – М.: Вита – Пресс, 2001. – 410 с.

УДК 373.2

Коломийченко Людмила Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета, annalyka@rambler.ru, Пермь

**ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ
В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Kolomiychenko Lyudmila Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of pre-school pedagogy and psychology of the Perm State Pedagogical University, annalyka@rambler.ru, Perm

**ORGANIZATION OF NETWORKING EDUCATIONAL
INITIATIVES IN SOCIAL DEVELOPMENT AND EDUCATION
OF PRESCHOOL CHILDREN**

Приобщение человека к культурной традиции представляет собой процесс формирования индивидуальности, в котором преобладающая роль отводится актуализации его «самости», собственной социальной активности, обеспечивающей индивидуальные вариации исторически определенного типа личности. Эта вариативность обусловлена многообразием единичных реакций на социальные ситуации, универсальностью природных, врожденных способностей и задатков, спецификой оформленной в определенной культуре парадигмальной поведенческой матрицы. Филогенез человека осуществляется как процесс выхода за пределы животной сущности и происходит по мере его приобщения к культуре, представленной различными социальными институтами (церковь, семья, малые социальные группы и др.). Онтогенетические аспекты «очеловечивания» связаны не только с приобщением к нормативным регуляторам, обеспечивающим адаптацию человека к социуму, но

и с их «переводом» в статус собственных ценностей, убеждений, мотивов, культуротворчеством, что является важнейшим условием и средством социального развития.

Современная образовательная политика открывает новые перспективы организации педагогического процесса современного образования, на первый план которого выходит саморазвивающаяся, самодостаточная личность, отвечающая за свои поступки, проявляющая себя субъектом, а не объектом социального бытия, свободно реализующая себя в динамичном мире, принимающая и понимающая чужую точку зрения, включенная в ситуацию диалога, сотрудничества, совместного действия, творчества, признающая обусловленность жизни со стороны высших, трансцендентных начал [1].

Анализ фундаментальных исследований Л. С. Выготского, В. Т. Кудрявцева, Д. И. Фельдштейна и др. дает основание считать что смысл успешного социального развития может раскрываться через творческую социализацию и индивидуализацию, опосредующую сотворение человеком себя и новой культуры в условиях изменяющегося социального бытия, в которой важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» социокультурных ценностей, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность культуротворчества и прогрессивного развития социума [2; 5; 8].

Социальное развитие как психологический феномен представляет собой динамичный, перманентный процесс усвоения и интериоризации ценностей социальной культуры, осуществляемый в ходе социализации, индивидуализации и культуротворчества под влиянием различных обстоятельств и условий (факторов), важнейшими из которых являются наследственность, среда, социальная активность и воспитание.

Социальное воспитание как организованный процесс направлено на реализацию общей цели – «вывода» человека за пределы его животной сущности и приобщения к ценностям социальной культуры. Содержательные аспекты социального воспитания предопределяются системой ценностей общечеловеческого, национального, родового, правового, конфессионального порядка. Реализация этого содержания предполагает многообразие форм и методов взаимодействия между различными субъектами педагогического процесса, создание полноценной развивающей среды, признание доминирующей роли семьи в социальном развитии.

Процесс социального развития обеспечивается набором тех социокультурных ценностей, которые являются доминирующими в сфере отношений между людьми как на протяжении всей истории, так и в конкретный временной период. Усвоение этих ценностей осуществляется в соответствии с различными основаниями идентификации, имеющими свои сущностные характеристики, связанные с возрастными особенностями развития человека, успешность которого предопределяется влиянием разных факторов, важнейшим среди которых является целенаправленное *социальное воспитание*.

Онтологический смысл социального воспитания раскрывается через его надприродную сущность, опосредующую выживание человека в социальном

и духовном плане. Существующие долгие годы в различных исторических общностях системы социального воспитания были связаны с реализацией общей цели – воспроизводством соответствующих форм социального бытия через формирование внешней стороны жизнедеятельности человека.

Поиск сущностных характеристик социального воспитания позволяет ограничить круг терминологического множества и представить обозначенный феномен в трех основных аспектах: как социокультурное явление, как педагогический процесс и как профессиональную деятельность, что позволяет более дифференцированно подойти к пониманию его масштабов, функций, соотношения и характера взаимодействия включенных в него субъектов.

Социальное воспитание как социокультурное явление выполняет явные и латентные функции в общественной жизни. Осознаваемые общественными группами и индивидами явные функции заключаются в планомерном создании условий для относительно целенаправленного развития членов общества и подготовки для него «человеческого капитала», адекватного общественной культуре; в обеспечении стабильности общественной жизни посредством трансляции культуры; в регулировании действий членов общества в рамках социальных отношений нормами социальной культуры; в обеспечении внутренней сплоченности общества. Его латентные функции существенно предопределяются типом, культурой общества, способствуют социальной духовно-ценностной селекции его членов, их адаптации к меняющейся социальной ситуации. Реализация названных функций обеспечивает, с одной стороны, приспособление человека к социуму, с другой – открытие глубинных, сущностных возможностей личности.

Сравнение и обобщение основных посылок феноменологических проблем социального воспитания позволило содержательно наполнить дефиницию *«социальное воспитание детей дошкольного возраста»* в контексте культурологической парадигмы образования и представить его как *целенаправленное, содержательно-наполненное, технологически выстроенное и результативно-диагностируемое взаимодействие воспитателя с ребенком, обеспечивающее своевременное (соответствующее возрасту) и качественное (соответствующее нормативным требованиям) социальное развитие, проявляющееся в наличии базиса отношений к социокультурным ценностям.*

Целенаправленная разработка концепции, программы, технологии социального воспитания детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования и их экспериментальная апробация осуществлялась посредством организации инновационной образовательной деятельности детских садов г. Перми, Пермского края, Свердловской и Челябинской областей. Организация сетевого взаимодействия предопределялась рядом теоретических оснований представленных Институтом образовательной политики «Эврика». Материалы по результатам эксперимента представлены в ряде авторских публикаций [3; 4 и др.].

Современная парадигма системы отечественного образования отличается децентрацией управления, гибким характером взаимодействия образовательных институтов, актуализацией вариативных моделей программно-целе-

вых, технологических, оценочно-результативных аспектов педагогического процесса. Задачи модернизации образования связаны с поиском моделей развития его системы, обеспечивающей адекватный и относительно безболезненный режим ее деятельности в период политической, социально-экономической нестабильности в обществе. По мнению А. И. Адамского, В. А. Шуравлева, А. М. Цирульникова, А. М. Лобка и других деятелей института образовательной политики РАО поиск этой модели возможен в условиях организации взаимодействия учреждений, входящих в определенную структуру образовательного пространства, выстроенную как по горизонтали (объединение ряда образовательных учреждений), так и по вертикали (от различных социальных институтов воспитания, муниципальных отделов образования и глав администрации районов до администрации субъектов федерации и федерального агентства по образованию).

Сетевое взаимодействие по горизонтали имеет ряд преимуществ перед разрозненными, единичными инновациями:

- методологическая, концептуальная общность партнеров в понимании сущностных, содержательно-технологических аспектов педагогического процесса;
- осознание и признание всеми партнерами основных целей инноваций по разным направлениям организации педагогической деятельности;
- возможность проявления собственной инициативы в управлении совместной деятельностью, в определении стратегических и тактических линий развития инновационного процесса;
- широкая информированность, возможность свободного вхождения в информационные каналы по проблемам воспитания, находящихся в поле собственных интересов;
- коллективная выработка, поддержка, оценка образовательных инициатив;
- возможность роста профессиональной компетентности, опосредованная как свободным изучением инновационных процессов других образовательных учреждений, так и трансляцией собственного инновационного опыта;
- позитивные изменения статусной позиции образовательного учреждения как в системе образования (города, края, федерации), так и в системе широких социальных связей (родители воспитанников, жители поселения, его администрация и т. д.).

Преимущества сетевого взаимодействия опосредованы его специфическими особенностями, к важнейшим из которых относятся: децентрализация, предполагающая преобладание горизонтальных связей над вертикальными; частичная лидерство отдельных субъектов сети в определенных сферах инновационной деятельности; широкая специализация, обеспечивающая решение не только узко профессиональных, но и пограничных проблем, доминирование межличностных отношений, обусловленных особенностями социального взаимодействия вне рамок их жесткой профессиональной иерархии (И. М. Реморенко). Становление сетевого взаимодействия способствует раз-

решению как внутренних образовательных проблем (разработка вариативного содержания, технологий), так и вопросов взаимосвязи инновационного движения с неординарными социокультурными явлениями, с массовой педагогической практикой.

Сетевое взаимодействие является одним из условий культурологической парадигмы образования. А. М. Лобок отмечает, что эта связь опосредована самой сущностью культуры, в которой сетевое взаимодействие является концептом ее организации, «основой ее живого существования», поскольку культура развивается сетевым неиерархизированным образом [6]. И чем выше уровень организации общества (чем сложнее, тоньше общественная организация), тем в большей степени оказывается востребована культуросообразная «сетевая» модель. В качестве альтернативной модели современного образования предлагается образование как функция культуры в отличие от традиционной модели, ориентированной на заранее сформулированный государственный заказ. Культуросообразной модели сама культура выполняет роль образования [6]. В ней «узлы» сети рассматриваются как культурные артефакты, каждый из которых самозначим, лишен стандартизованности и не встроен в какую-либо априорную иерархическую конструкцию. Сетевое взаимодействие в этой модели способствует превращению образовательных учреждений из феномена политики в феномен культуры. Признание реального образования человека на протяжении всей его жизни как процесса постоянного взаимодействия с культурным артефактом и с живыми людьми как их носителями и хранителями позволяет рассмотреть сетевое взаимодействие в качестве основного условия «сетевой педагогики культуры» (А. М. Цирульников, А. М. Лобок). Для нее характерна вариативность, содержание и технологий (поскольку жесткие программы и априорные сценарии жизни противоречат сетевому подходу), уход от иерархического стандарта, креативность, наличие собственной образовательной парадигмы.

В сетевом культуросообразном взаимодействии иные ценности соотношения теории и практики. Теоретическая поддержка педагогических инициатив в данном случае не сводится к концептуальным становлениям к построению методологических конструктов, а является эффективной формой понимания и развития практики. Здесь не допустимо навязывание образовательному учреждению внешней, пусть даже очень эффективной и привлекательной модели, а необходим скрупулезный анализ проблем, имеющих место в каждом конкретном случае. Научный руководитель, теоретики, ученые в сетевом культуросообразном взаимодействии выступают не только в качестве генератора и проводника идей, но и в качестве наблюдателя-исследователя, способного анализировать порождаемые инновационной деятельностью противоречий и вместе с коллективом образовательного учреждения строить адекватные возникающим проблемам теоретические модели их разрешения. При этом в большой мере его волнует не то, как «правильно» может быть реализована та или иная концепция, а возможность методологической рефлексии, научного обоснования нового, поступательного движения, порождаемого в результате развития образовательных инициатив.

Сетевое культуросообразное взаимодействие предполагает радикальную смену парадигмы педагогической науки: от выработки и апробации новых педагогических идей, концепций – к исследованию, описанию и теоретической интерпретации реальных процессов и результатов инновационной деятельности.

Алгоритм диагностического поиска представлен в исследовании О. А. Трофимовой [7]. Рассматривая его как точное предписание выполнения в определенной последовательности элементарных операций, направленных на решение педагогических задач, она обозначает ряд чередующихся действий (шагов), обеспечивающих результативность диагностики:

- фронтальное изучение образовательного процесса, обеспечивающее первичное целенаправленное, систематизированное наполнение информации о деятельности, особенностей отношений его участников;
- систематизация и классификация полученных данных с целью подготовки к решению диагностических задач, определения диагностического уровня информации;
- учет, оценка и анализ всех возможных факторов, предопределяющих различные проявления, определение их устойчивости, периодичности;
- интерпретация полученной информации (ее полноты, точности) выдвижение гипотезы о возможной связи внешних проявлений с внутренним содержанием образовательного процесса с целью корректировки предварительных заключений;
- кодирование (зашифровка) информации, обеспечивающая ее использование в диагностических целях;
- прогнозирование дальнейших тенденций развития образовательного процесса с учетом реальных возможностей в поддержке положительных и блокировке негативных факторов;
- верификация (проверка истинности) диагноза и прогноза;
- перспективное и текущее планирование педагогической деятельности по реализации диагностических данных в мониторинге образовательного процесса.

Принципиально по-иному сетевом взаимодействии выстраивается проявления инициативы, статусность индивидуальных нововведений, их публичная защита с расчетом на взаимопонимание, признание права каждого на участие в разработке инновационных проектов позволяет всем субъектам сетевого взаимодействия реализовать культуротворческую функцию педагогической деятельности. Отсутствие страха перед наказыванием за работу «не как у всех», перед неопределенностью результатов нововведений, возможность профессионального роста и культуры образовательной деятельности, планомерное становление методологической рефлексии позволяют всем участникам педагогического процесса раскрыть свои потенциальные возможности в интересующем их ключе, проявить себя как в индивидуальной, так и в коллективной исследовательской деятельности, повысить уровень образования, защитить опыты своей работы на более высокую квалификационную категорию. Педагог в данном случае обретает уверенность, самостоя-

тельность, перестает быть заложником неосознаваемых теорий и концепций.

Понимание сетевого взаимодействия как условия реализации культурологической парадигмы образования позволило организовать сеть образовательных учреждений, разрабатывающих проблему социального развития и воспитания детей дошкольного возраста. Исходя из общей концепции автора публикации, тематика инновационных проектов образовательных учреждений, имеющих официальный статус экспериментальных площадок, творческих педагогических лабораторий, опорных детских садов муниципального, краевого и федерального уровней определялась, исходя из конкретных возможностей и условий функционирования и развития детских садов. Выбор основных направлений инновационной деятельности осуществлялся по принципу реализации основных методологических подходов (компетентностного, личностно-ориентированного, деятельностного, полисубъектного, среднего) и поиска путей обеспечения их композиционной целостности.

Экспериментальная работа проводится с 1995 г. по настоящее время. Логика ее сетевого построения предопределена генезисом нововведений, последовательностью реализуемых задач, пониманием сущности инновационной деятельности как целенаправленного, концептуально обоснованного, содержательно наполненного, технологически выстроенного, результативно диагностируемого процесса разработки, внедрения, мониторинга, презентации и трансляции новшеств.

Эксперимент показал, что организация сетевой инновационной образовательной деятельности – сложный и динамичный процесс, эффективность которого предопределяется грамотным концептуальным обоснованием, наличием всех условий результативности реализации проекта, четким построением всех этапов, направленных на решение конкретных задач, высоким уровнем методологической рефлексии, профессиональной, психолого-педагогической, социокультурной компетентности всех ее участников, согласованием и взаимопроникновением основных направлений индивидуальных исследований.

Библиографический список

1. **Видт, И. Е.** Образование как феномен культуры: монография [Текст]/И. Е. Видт – Тюмень: Печатник, 2006. – 360 с.
2. **Выготский, Л. С.** История развития высших психических функций [Текст]/Л. С. Выготский, // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
3. **Коломийченко, Л. В.** Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст]/ Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с.
4. **Коломийченко, Л. В.** Сущность и генезис педагогических инноваций по проблеме социального развития детей дошкольного возраста [Текст]/ Л. В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 3. – С. 21 – 35.
5. **Кудрявцев, В. Т.** Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход: в 2 ч. [Текст]/ В. Т. Кудрявцев // Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1994. – Ч. 1.

6. **Лобок, А. М.** Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ [Текст]/ А. М. Лобок.// Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 49–59.

7. **Трофимова, О. А.** Педагогическое сопровождение формирования мотивационной готовности к обучению у старших дошкольников [Текст]: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / О. А. Трофимова, – Екатеринбург. – 2007. – 149 с.

8. **Фельдштейн, Д. И.** Психология становления личности. [Текст]/ Д. И. Фельдштейн – М. 1994. – 192 с.

УДК 377.018.46:377.048.4

Пьянкова Людмила Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин филиала ГУ КузГТУ в г. Новокузнецке, duby.ludmila@yandex.ru, Новокузнецк

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Pjankova Luidmila Alekseevna

Applicant of pedagogical sciences reading consulted of humanitarian and social pulpit of state institution, Kuzbass state technical university in Novokuznetsk, duby.ludmila@yandex.ru, Novokuznetsk

STIMULATION OF COLLEGE STUDENTS OCCUPATIONAL SELF-DETERMINATION ON THE BASE OF PSYCHOLOGY- PEDAGOGICAL DISCIPLINES INTEGRATION

Процесс преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла выступает как одно из условий успешности процесса формирования профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа, в частности, его когнитивно-гностического компонента. *Когнитивно-гностический компонент* объединяет совокупность знаний, полученных в процессе овладения профессией в колледже и представляет собой результат познавательной деятельности, направленной на освоение сущности и специфики педагогической деятельности во всем многообразии ее проявлений в условиях современного образования [1, с. 136]. *Критериями когнитивно-гностического компонента* выступают: совокупность знаний о сущности деятельности педагога-воспитателя, о требованиях к уровню его общекультурной, психолого-педагогической и общеметодической подготовки, определяющиеся требованиями Государственного образовательного стандарта, представления о своих профессионально значимых качествах (способнос-

тях, индивидуальных особенностях, общетрудовых, специальных, коммуникативных, творческих умениях), видение профессиональных перспектив [1, с. 73; 2].

Подготовка студентов по предметам психолого-педагогического цикла определяет формирование, прежде всего педагогической направленности будущих педагогов-воспитателей. Знания, полученные в ходе изучения данных дисциплин, выступают в качестве фундамента для дисциплин предметной подготовки, т. к. знания в области теории и методик воспитания основываются, прежде всего, на знаниях педагогики и психологии.

Организация работы по формированию когнитивно-гностического компонента профессионального самоопределения студентов предусматривала:

- внедрение нестандартных форм обучения (урок-деловая игра, урок-имитация), что поддерживало интерес со стороны обучающихся, педагогического коллектива, позволяло изменить психологическую установку студентов к дисциплинам психолого-педагогического цикла как к «очень сложным теоретическим предметам»;
- определение наиболее целесообразных содержания, форм, методов учебной работы как студентов оптимальной группы, так группы «коррекции» и группы «риска»;
- актуализацию имеющихся знаний, умений, личностных качеств студентов, полученных на предметах психолого-педагогического цикла, на последующих курсах обучения (третьем и четвертом) посредством системы усложняющихся заданий;
- отслеживание и анализ результатов проделанной работы.

Решение перечисленных выше задач осуществлялось с использованием следующих форм, методов и приемов: *решение педагогических ситуаций, совместная деятельность студентов в микрогруппах, конкурс творческих работ студентов, лекция, урок-деловая игра, индивидуальные и групповые консультации, лабораторно-практические занятия* и другое, позволяющие студентам создать модель будущей профессиональной деятельности.

Ведущая роль на втором и третьем курсах обучения отводилась учебным предметам «Педагогика», «Психология», «Основы теории и методики дошкольного воспитания», специализированному курсу «Технология учебного труда». На учебных занятиях студентам предлагалось написать сочинение на тему «Настоящее, прошлое и будущее профессии воспитателя». В работе с обучающимися на этих курсах важно было сформировать устойчивый интерес к профессии, общее представление о ней (целях, содержании, орудиях труда, возможных перспективах существования, социальной значимости, тех проблемах, которые испытывает современный воспитатель, а также требованиях к его личности, роли профессиональных знаний и умений в решении профессиональных задач).

На четвертом курсе работа по формированию когнитивно-гностического компонента профессионального самоопределения студентов продолжалась

как на предметах «Педагогика», «Психология», так и в курсе преподавания учебных дисциплин «Психолого-педагогический практикум», «Теоретические основы содержания и организации дошкольного образования», специализированного курса «Основы исследовательской и самостоятельной работы».

В процессе формирования профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа учитывались индивидуально-психологические особенности обучающихся разных групп, которые ранее были определены на основе проведенного исследования. Остановимся более подробно на особенностях выделенных нами групп респондентов.

«Оптимальная» группа. Индивидуально-психологические и личностные особенности студентов «оптимальной» группы адекватны требованиям профессии педагога-воспитателя к личности студента и дают возможность успешно профессионально самоопределиться в рамках учебно-профессиональной деятельности педагогического колледжа.

Студенты *группы «коррекции»* имеют противоречивые личностные характеристики и некоторые расхождения с профессионально желательными качествами и умениями, позволяющими личности успешно самоопределиться. Имея представления о сущности работы педагога-воспитателя, о требованиях к его личности и уровню подготовки, студенты не соотносят их с собой, а знания о себе, своих особенностях, интересах, склонностях, личностных качествах — с представлениями о профессии педагога-воспитателя. Противоречивы и представления о сущности идеального педагога-воспитателя, о социальной значимости этой профессии. Для студентов группы «коррекции» возможности успешного процесса формирования профессионального самоопределения заключаются в разрешении указанных противоречий путем саморазвития, самоизменения, самосовершенствования будущего педагога-воспитателя в процессе целенаправленного педагогического воздействия.

Студенты *группы «риска»* обладают таким сочетанием индивидуально-психологических и личностных особенностей, которые существенно затрудняют процесс их профессионального самоопределения. У них нет представлений об идеальных качествах педагога-воспитателя, что вызывает сложности в адекватном самооценивании себя как личности и как специалиста, в осуществлении самоконтроля. У студентов *группы «риска»* возможности для успешного осуществления процесса формирования профессионального самоопределения заключаются в развитии навыков самоконтроля и самоанализа и адекватного самооценивания, расширении кругозора, повышении уровня профессиональной подготовки, которые позволят им стать интересной личностью в собственных глазах, глазах преподавателей, сверстников и воспитанников дошкольного учреждения, научиться качественно выполнять свои профессиональные обязанности, стать квалифицированным педагогом-воспитателем. В дальнейшем студентов «оптимальной» групп, группы «коррекции» и группы «риска» мы будем относить к первой,

второй и третьей группе соответственно. Ниже приводятся примеры, иллюстрирующие, как осуществлялась работа в заданном направлении с учетом индивидуальных особенностей студентов разных групп.

Так, в процессе изучения педагогики студентам оптимальной группы предлагалось проанализировать различные точки зрения психологов по поводу факторов, влияющих на развитие психических процессов у детей дошкольного возраста; группы «коррекции» – подобрать цитаты педагогов-классиков, доказывающих тезис, что в работе с детьми дошкольного возраста педагогу необходимо обладать эмпатией, педагогическим тактом; группы «риска» – подобрать пословицы разных народов о воспитании детей, выявить сходство и различие в национальных подходах к воспитанию.

На выпускном курсе, когда студенты приступили к изучению ими «Психолого-педагогического практикума», важно было приобщить их к решению педагогических ситуаций и выполнению заданий, реально возникающих в их предстоящей профессиональной деятельности, сформировав положительное отношение к профессии воспитателя.

Учебная дисциплина «Педагогика» является базовой, поэтому она изучается студентами на протяжении трех лет и позволяет обучающимся познакомиться с теми требованиями, которые предъявляет профессия воспитателя к личности будущего специалиста. Она призвана сформировать у студентов знание особенностей детей раннего и дошкольного возраста и, исходя из этого, выбирать наиболее рациональные формы и методы воспитания и обучения детей. Изучая тему «Педагог в современном ДОУ», студенты всех групп знакомились с текстом учебника, составляли конспекты. В качестве задания, развивающего гностические умения будущих воспитателей, нужно было подготовить краткий доклад из истории их будущей профессии. Студентам оптимальной группы и группы «коррекции» требовалось проследить историческую ретроспективу профессии, назвать те требования, которые выдвигались различными учеными, общественными деятелями к личностным и профессиональным качествам педагога, его профессиональным умениям. Выполнению этой работы помогало изучение раздела «История образования и гуманистической педагогики», где студенты всех групп знакомились с тем, какие требования выдвигали классики педагогики в различные исторические отрезки времени.

В работе со студентами группы «риска» главным было решение задачи формирования знаний о требованиях, которые предъявляет профессия воспитателя к будущему специалисту. В процессе организации данного этапа работы студенты включались в коллективную работу, публично выступали перед группой, стараясь приобрести уверенность в глазах своих сверстников. Обучающимся заранее предлагалось выбрать для себя направление деятельности в рамках изучаемых тем «Педагог в современном ДОУ», «История образования и гуманистической педагогики».

Формирование знаний студентов о себе, своих личностных качествах, склонностях, интересах, умениях, возможностях как субъекта будущей про-

фессиональной деятельности предусматривало включение обучающихся в работу по самопознанию, самоизучению своих мотивов выбора профессии, индивидуально-психологических особенностей (темперамента, характера, сформированности психических процессов и др.). В процессе проведения эксперимента учитывались такие индивидуально-психологические особенности студентов групп «коррекции», как завышенная самооценка при недостаточных успехах в учебно-профессиональной деятельности; у студентов группы «риска», - недостаточно сформированы такие качества как рефлексия, критичность мышления, у них заниженная самооценка. Для изучения причин невысоких результатов студентов в данном направлении был использован комплекс диагностических методик, которые направлены на выявление особенностей развития их эмоциональной сферы, их склонности к риску, особенностей развития волевой регуляции, характерологических тенденций и другие. Совместный со студентами и педагогами анализ проделанной диагностической работы позволил разработать «Досье» для каждого студента. Оно включало наряду с набором личностных характеристик и индивидуальную программу профессионального самоопределения, включающую работу по развитию профессионально желательных и необходимых умений, личностных качеств и по преодолению нежелательных с точки зрения их поведения как профессионала.

В работе со студентами группы «риска» использовались аналогичные методики, а также материалы, полученные на констатирующем этапе эксперимента. В ходе формирующего эксперимента студенты третьей группы выяснили для себя, что не обладают в достаточной мере такими важными профессиональными качествами как эмпатия, рефлексия, педагогический такт, педагогический оптимизм. Также следует отметить, что у студентов третьей группы неплохо сформированы конструктивные, некоторые специальные умения (шить, вязать, выразительно читать и др.), в то время как гностические, организаторские, коммуникативные умения требуют серьезной работы. Обучающиеся умеют сдерживать свои эмоциональные проявления, им присуще подавленное настроение, они обладают волевым контролем над своим поведением, являющегося следствием критического отношения к себе. Студенты не склонны к риску, не уверены в себе, нередко скептически, им присущ уход от контакта, если человек вызывает у них негативное отношение, способность к компромиссу недостаточна. Анализ «Досье» студентов группы «риска» позволил разработать систему коррекционно-развивающих занятий с ними по преодолению проблем в профессиональном самоопределении.

Использование практических занятий, урока-деловой игры, урока-имитации позволило сформировать у студентов всех групп знание возможных перспектив выбранной профессии, её цели, орудий труда, а также возможных ограничениях человека её выбравшего. В ходе деловой игры студенты выступали в качестве «присутствующих в суде», «истца», «адвоката» «прокурора» и «судей» профессии воспитателя, представляя свое видение

труда педагога. Такие роли поручались студентам всех групп. Различие в их подготовке и выступлении заключалось в том, что студенты оптимальной группы представляли свои тезисы в защиту или в опровержение устно, а студенты группы «коррекции» и «риска» могли зачитать приговор либо текст выступления о защите, заранее ими написанный и проверенный преподавателем.

Формирование у студентов знаний о возможных перспективах выбранной ими профессии и возможных ограничениях выбравшего её человека происходило на основе использования в учебном процессе анализа психолого-педагогических ситуаций. В ходе анализа ситуаций студенты второй группы, в основном, акцентировали внимание на недоработках со стороны педагога, критиковали его методы работы и делали вывод о его профессиональной непригодности. В этом случае студентам предлагалось сформулировать наиболее рациональные рекомендации для такого воспитателя. Если студент сразу затруднялся дать ответ, то ему предлагалось поработать дома с методической литературой, периодическими изданиями и выступить на следующем занятии. Такое задание вызывало у студентов группы «коррекции» эмоциональный отклик, поскольку им предлагалось выступить в роли консультанта, ведущего, что соответствовало их личностным особенностям (экстраверсии, склонности к лидерству, эмоциональной выразительности).

На выпускном курсе формирование у студентов знаний о возможных перспективах выбранной ими профессии, её целей, орудий труда, возможных ограничениях перешло в завершающую стадию. Опираясь на имеющиеся у студентов психолого-педагогические знания и профессиональные умения, полученные ими в ходе педагогической практики, важно было использовать возможности предметов «Теоретические основы и содержания организации дошкольного образования» и «Психолого-педагогический практикум», которые предусматривали включение студентов в более сложные виды деятельности, нежели те, с которыми они встречались до этого.

Знакомясь с содержанием различных программ по дошкольному воспитанию, студенты всех групп составляли таблицу, которые систематизировали их знания о профессии воспитателя. Студенты первой и второй групп набирали, систематизировали и анализировали материал, работая с методической литературой, а студентам третьей группы в дополнение к этому необходимо было провести опрос среди воспитателей и, используя помощь преподавателя, завершить выполнение задания. На этапе презентации студентам оптимальной группы было предложено познакомиться с таблицами своих сокурсников и составить на них рецензию. Как показали наблюдения за реакциями студентов в ходе выполнения ими заданий, анализ таблиц и рецензий на них, студенты второй и третьей групп осмысленно включались в деятельность.

Анализ деятельности студентов позволил выявить, что многие из них владеют знаниями о возможных перспективах выбранной ими профессии,

соотносят образовательное пространство педагога (программу, в рамках которой он работает) с теми целями, орудиями труда, которыми он руководствуется, имеют представление о том, каковы возможные перспективы профессии воспитателя, работающего по той или иной программе, ожидания родителей по вопросам воспитания и обучения детей, каковы ограничения человека, выбравшего её. В своих суждениях были достаточно осторожны по поводу перспектив выбранной профессии. Ими отмечалось, что, несмотря на популярность той или иной программы дошкольного образования среди родителей воспитанников, человек, работающий в сфере воспитания и обучения дошкольников, имеет низкий социальный статус в обществе: «низкооплачиваемый труд, мало перспектив для карьерного роста, самореализации». Среди ограничений человека, выбравшего профессию воспитателя, студенты называли «застенчивость, неумение общаться с другими людьми» – 55%; 23,9% студентов указали на недопустимость вредных привычек (табакокурение, ненормативная лексика), а также «вульгарный внешний вид» (чрезмерность в нанесении макияжа, жевание жвачки, неопрятность).

В целом можно сказать, что проведенная работа по формированию когнитивно-гностического компонента профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа имела свои положительные результаты. В количественном выражении результаты проведенной работы в виде динамики уровней сформированности компонента профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа представлены в таблице.

Таблица 1 – Динамика уровней сформированности когнитивно-гностического компонента профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа в ходе формирующего эксперимента (в %)

Уровень	2 курс		3 курс		4 курс	
	Конст. эксп-т	Форм. эксп-т	Конст. эксп-т	Форм. эксп-т	Конст. эксп-т	Форм. эксп-т
Высокий	22,7	46	23	46,7	28,4	50,4
Средний	52	36,4	50,8	39	48,7	41,3
Низкий	25,3	17,6	26,2	14,3	22,9	8,3

Сопоставление результатов констатирующего и формирующего эксперимента позволило отметить, что количественный прирост произошел, главным образом, за счет студентов с высоким уровнем когнитивно-гностического компонента профессионального самоопределения при уменьшении числа студентов со средним и низким уровнем данного компонента.

В процессе опытно-экспериментальной работы был сделан вывод о том, что интеграция дисциплин психолого-педагогического цикла обеспечивает процессы преемственности, последовательности и системности в формировании когнитивно-гностического компонента профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа. В ходе интегративного преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла с учетом

индивидуально-психологических особенностей личности студентов идет целенаправленный процесс углубления и упрочения знаний студентов о сущности деятельности педагога-воспитателя, требованиях к уровню его общекультурной, психолого-педагогической и общеметодической подготовки; формируются профессионально значимые качества, специальные, коммуникативные, организаторские умения, видение профессиональных перспектив. Кроме того, появляется возможность устранения дублирования учебного материала для студентов оптимальной группы, возможности его закрепления для студентов группы «коррекции» и повторного прохождения для студентов группы «риска». Все перечисленное выше способствует эффективности процесса профессионально самоопределения студентов педагогического колледжа.

Библиографический список

1. **Пьянкова, Л. А.** Индивидуальный подход к формированию профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Пьянкова. – Новокузнецк, – 2006. – 359 с.
2. **Государственный** образовательный стандарт среднего профессионального образования. Классификатор среднего профессионального образования // Вестник образования. – 1995. – № 2.

УДК 377

Сайгушева Людмила Ивановна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета, radmila_55@mail.ru, Магнитогорск

Томчикова Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Бунин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, Москва

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА
КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Sajgusheva Lyudmila Ivanovna

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of management of formation of Magnitogorsk State University, radmila_55@mail.ru, Magnitogorsk

Tomchikova Svetlana Nikolaevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of management of formation of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk

Bunin Sergey Viktorovich

The candidate of pedagogical sciences, Moscow

**PROFESSIONAL FORMATION OF THE STUDENT AS SUBJECT
OF EDUCATIONAL ACTIVITY**

В современных условиях образование становится принадлежностью, сущностью человека и его культуры, способом развития личности и социума.

Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектного потенциала будущих специалистов – выпускников средних профессиональных учебных заведений в качестве ведущего фактора прогрессивного развития общества.

В связи с этим субъектная проблематика в настоящее время занимает центральное место в теоретических и прикладных исследованиях всех наук о человеке и приоритетное направление в изучении психолого-педагогических механизмов личностного и профессионального развития людей.

В современной науке о человеке понимание субъекта связывается с наделением его качествами быть активным, самостоятельным, способным к осуществлению специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности.

В работах ученых (К. А. Абульхановой-Славской, Е. И. Исаева, А. В. Леонтьева, А. Г. Маслоу, Н. К. Сергеева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, и др.) человека различают как субъекта жизнедеятельности и как

субъекта внутреннего, психического мира. Человек как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития основных условий своего бытия. В то же время человек как субъект представляет собой целостность душевной жизни, интеграцию психических процессов, состояний, свойств.

Ядром субъектности личности, по мнению ученых (А. Адлер, А. Г. Асмолова, В. Н. Мясичева, А. В. Петровского и др.) выступает субъектная позиция.

Субъектную позицию студента можно определить как личностное и профессиональное саморазвитие; как системное отношение внутренних психических элементов, которые позволяют гармонично осуществлять взаимодействие с внешней и внутриличностной средой.

Становление субъектной позиции студента педколледжа следует понимать как форму проявления активности в образовательной деятельности и его жизнедеятельности.

Субъектная позиция является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Поскольку всякая позиция реализуется в соответствующей деятельности, то, определив в качестве цели профессионального образования становление субъектной позиции студента, мы получаем возможность направить образовательный процесс на подготовку человека-творца, активного участника социального прогресса, профессионала-гражданина.

Проведенный нами теоретический анализ литературы свидетельствует о том, что на современном этапе развития психолого-педагогической науки сложились объективные предпосылки, способствующие успешному теоретическому и практическому разрешению рассматриваемой проблемы.

Создан общетеоретический фундамент профессионально-педагогической подготовки учителей (О. А. Абдуллина, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузмина, В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.); организации образовательного процесса и технологии обучения в системе среднего и высшего профессионального образования (С. И. Архангельский, А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, Н. А. Морева, Л. Г. Семушина, Н. Я. Сайгушев и др.); формирования субъектности студента среднего и высшего учебного заведения (Р. М. Асадуллин, В. П. Беспалько, М. В. Кларин, О. А. Мацкайлова, В. В. Сериков, Л. И. Хасанова и др.).

Для более четкого представления системы профессионального становления студента педколледжа как субъекта образовательной деятельности нами был использован метод моделирования.

Моделирование – это метод познания объектов действительности на их моделях. В нашем исследовании под моделью мы будем понимать специально спроектированный объект, обладающий необходимой степенью подобия исходному объекту и адекватный целям исследования.

Основой для разработки модели изучаемой системы выступили следующие подходы: системный, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, контекстный, синергетический.

В модели системы профессионального становления студента педколледжа как субъекта образовательной деятельности мы условно выделяем четыре блока: целевой, содержательный, организационный, оценочно-результативный. Рассмотрим каждый из них.

Целевой блок. Следуя основному принципу системного анализа, построение модели профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности мы начинаем с выявления и формирования его конечной цели. Цель образования определяется социальным заказом общества на подготовку специалиста, отвечающего потребностям рыночного социума.

Под социальным заказом мы понимаем подготовку социально-активного специалиста, способного к творческой самореализации, а целью – профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности. Конкретизация цели представлена задачами исследования:

- формирование профессионально значимых мотивов и качеств личности у студента педколледжа;
- развитие у студента ценностного отношения к себе, социуму;
- актуализация опыта студента как субъекта образовательной деятельности.

Содержательный блок представлен следующими компонентами субъектной позиции студента: мотивационно-ценностный, отношенческий, регулятивно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный и отношенческий компоненты определяют стратегию личностно-профессионального поведения, жизнедеятельности студента. Регулятивно-деятельностный компонент характеризует реализацию этой стратегии.

Организационный блок включает в себя принципы, формы и методы управления образовательной деятельностью, этапы и педагогические условия, обеспечивающие успешную реализацию разработанной системы.

В основу разработанной нами системы профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности были положены следующие принципы: системности и последовательности, социального партнерства, сотрудничества и созидательного творчества, гуманизации, индивидуализации и персонификации, рефлексивности, самоуправления и саморазвития.

Опираясь на результаты исследования А. А. Вербицкого, мы считаем возможным выделить такие формы организации образовательной деятельности студентов, как: учебная деятельность (урок, лекция, семинар), квази-профессиональная деятельность (деловые игры, тренинги и т. д.) и учебно-профессиональная деятельность (педагогическая практика, научно-исследовательская деятельность).

В процессе использования данных форм образовательной деятельности студентов целесообразно применять в гармоничном сочетании следующие группы методов: информационно-репродуктивные, активные и творческого саморазвития.

Нами обозначены следующие этапы профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности:

- этап 1 – объектно-субъектный;
- этап 2 – субъектно-объектный;
- этап 3 – субъектный.

В соответствии с системным подходом можно выделить комплекс педагогических условий профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности:

- а) создание развивающей образовательной среды;
- б) оптимизация взаимодействия с социальными партнерами в профессиональной подготовке специалиста;
- в) использование инновационных подходов в управлении педагогической деятельностью преподавателей.

Рассмотрим каждое из выделенных педагогических условий более подробно.

1. Развивающая среда рассматривается нами как особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, основанное на взаимообусловленном и взаимодополняемом деятельностном общении всех участников образовательного процесса. Интегративным критерием качества развивающей образовательной среды специалисты считают ее способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития (Г. П. Андреева, Л. П. Бueva, В. С. Леднев и др.).

Итак, анализ научной литературы позволяет заключить, что развивающая образовательная среда педагогического колледжа – это система условий формирования студентов как субъектов образовательной деятельности, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении.

Развивающая образовательная среда ориентирована на развитие самостоятельности и инициативы субъектов, развитие их творческих способностей. В структуре развивающей образовательной среды можно условно выделить следующие компоненты: дидактический исследовательский и социокультурный.

Дидактическая среда является важнейшим элементом педагогической системы колледжа. Она включает в себя содержание и технологии профессионального обучения, направленных на становление субъектной позиции студента среднего специального учебного заведения.

Исследовательская среда включает: научное общество студентов, работа над КР и ВКР, научно-исследовательские кружки и объединения, выставки творческих работ, творческие лаборатории (студент-преподаватель-учитель школы) и др.

Профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности зависит от качества образовательного пространства педагогической практики. Поэтому база практики определяется на основе социального партнерства с конкретными образовательными учреждениями, формы практики должны быть разнообразными, активность студентов реализует-

ся технологиями благотворительности, исследовательской деятельности, клубной и кружковой работы.

Социокультурная среда представляет собой многостороннюю социокультурную деятельность студентов в микро- и макросреде.

2. Оптимизация взаимодействия с социальными партнерами в профессиональной подготовке специалиста.

Оптимизация – это конструктивная система мер, которая позволяет получить наивысшие для конкретных условий результаты деятельности при минимально необходимых затратах (Ю. К. Бабанский, В. А. Черкасов и др.).

Образовательное учреждение достигает высоких результатов не только за счёт оптимального включения в процесс подготовки специалиста внутренних ресурсов, но и в большей степени благодаря использованию потенциала различных субъектов рынка труда и образовательных услуг, а также государственных и общественных структур, заинтересованных лиц. Это, в свою очередь, потребовало построение модели социального партнерства в сфере профессионального образования.

3. Использование инновационных подходов в управлении педагогической деятельностью преподавателей.

Информационное общество требует новых идей, новых знаний, новых способов их ускоренного получения и постоянного обновления. В таких условиях каждый преподаватель колледжа стоит перед необходимостью выбора педагогических технологий и методик обучения, применение которых позволило бы наиболее эффективно использовать их в процессе профессиональной подготовки студентов.

Остаётся актуальным вопрос о способностях преподавателей к интеграции в новых условиях. Желание разрабатывать новые идеи, внедрять современные подходы в практику присуще каждому преподавателю в отдельности и педагогическому коллективу в целом.

Чтобы перейти в инновационный режим развития нужно осуществить поиск, обработать и проанализировать научно-педагогическую и методическую информацию, обобщить накопленный опыт педагогов-новаторов, а также создать условия (инновационные программы, учебные планы, методические рекомендации), определить приоритетные направления развития колледжа.

Большое значение в развитии совместной деятельности коллектива приобретает содержание образования: проектирование и внедрение стандартов, введение регионального компонента, дисциплин по выбору, значительное повышение требований к самостоятельной работе будущих специалистов, к их профессиональным, общекультурным, социальным, творческим возможностям. Это, в свою очередь, требует усиленного внимания к научной и практической разработке и апробации системы управления, способной дать наиболее высокое качество подготовки выпускников, что позволяет говорить о необходимости разработки особого типа управленческой деятельности – менеджмента стандартными ресурсами применительно к образованию.

В связи с этим возникла объективная потребность в новой системе управления, необходимость существенного пересмотра целей, задач и принципов управления, приведения их в соответствие с новыми социально-экономическими условиями.

По вертикали управление включает административный аппарат, который осуществляет управление через деятельность директора, научно-методический совет, педсовет и т. д.

По горизонтали – вариативную модель управления деятельностью педагогического коллектива можно представить в работе модульных групп по направлениям работы в инновационном режиме.

В ходе совместного функционирования моделей управления происходит интеграция их структурных элементов. Анализ практики управления позволил выделить приоритетные функции управления: планирование, организация, руководство и контроль. Кроме того, можно выделить вариативные функции управления: научно-исследовательская, функция экспертизы, научного консультирования, интегративно-координационная функция.

В то же время сферы действия этих функций настолько взаимосвязаны и переплетены, что могут действовать одновременно, последовательно и параллельно.

Такая система управления рассматривается как саморегулирующаяся открытая система, внутри которой протекают процессы централизации и децентрализации управленческой деятельности. Наиболее эффективными способами выступают:

- управление через изменение условий функционирования системы и учебного заведения;
- управление через совершенствование технологий процесса подготовки специалистов в учебных заведениях;
- управление путём стимулирования деятельности преподавателя (обеспечение условий профессионального роста и самореализации каждого члена педагогического коллектива учебных заведений, входящих в систему);
- управление взаимодействием различных видов педагогической деятельности с профессиональным воспитанием педагогического социума.

Отличительной особенностью системы управления в колледже выступает её ориентация не только на развитие, но и саморазвитие.

Оценочно-результативный блок содержит уровни профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности (низкий, средний, высокий) и конечный результат (повышение уровня профессионального становления студента как субъекта образовательной деятельности).

Знакомясь с научными исследованиями и публикациями, посвященными изучению студента педколледжа как субъекта образовательной деятельности, в качестве обобщенного критерия нами была определена субъектная позиция, а ее компонентами выступили: мотивационно-ценностный, отношенческий, регулятивно-деятельностный.

Первый компонент – мотивационно-ценностный представлен критерием и его показателями: профессионально-ценностная ориентация (понимание особенностей педагогической профессии: устойчивый интерес к педагогической деятельности, эмпатия, ответственность).

Второй компонент – отношенческий определен критерием и его показателями: отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности (способность к адекватной самооценке, готовность к самообразованию, самосовершенствованию, коммуникативный контроль).

Третий компонент – регулятивно-деятельностный, в котором критерий и его показатели следующие: профессионально-педагогическая активность (способность к самоорганизации образовательной деятельности, умение влиять на других, способность к творческому решению профессиональных задач).

Вышеназванные критерии и показатели явились основой для характеристики выделенных нами уровней сформированности субъектной позиции студентов педколледжа. Рассмотрим их.

Низкий уровень. Отсутствует интерес к педагогической деятельности. Наблюдается еле заметное проявление эмпатии. Студент безответственно относится к выполнению заданий. Неадекватная самооценка. Понимает необходимость саморазвития, самообразования, но не занимается ими. Не контролирует свое эмоциональное состояние. Не умеет конструктивно общаться. Не считает нужным изменять коммуникативный контроль в зависимости от ситуаций. Не может рационально организовывать собственную деятельность. Отсутствует умение влиять на окружающих. Редко проявляется стремление к личностной и профессиональной самореализации. Не готов к творческому решению профессиональных задач.

Средний уровень. Студент не всегда проявляет интерес к педагогической деятельности. Способен проявлять эмпатию, но не всегда проявляет. Ответственно относится к значимым для него заданиям, а к остальным относится равнодушно. Неадекватная самооценка. Во время общения сдержан в эмоциональных проявлениях, не всегда считается с мнением окружающих. Испытывает некоторые затруднения в рациональной организации образовательной деятельности. У студента не ярко выражена способность влиять на окружающих. Не всегда проявляет стремление к личностной и профессиональной самореализации. Готовность к творческому решению профессиональных задач обусловлена его интересами.

Высокий уровень. Студент проявляет устойчивый интерес к педагогической деятельности. Способен к проявлению эмпатии. Ответственно относится к выполнению заданий. Имеет адекватную самооценку. Испытывает потребность в саморазвитии, самообразовании и занимается ими. Способен к саморегуляции эмоционального состояния в любых ситуациях, наблюдается высокий коммуникативный контроль. Умеет рационально организовывать собственную образовательную деятельность. Способен эффектив-

но влиять на других, гибко реагировать на изменения в любых ситуациях. Стремится к личностной и профессиональной самореализации. Готов к творческому решению профессиональных задач.

Апробация данной модели осуществляется на базе ГОУ СПО «Белорецкий педагогический колледж» (Республика Башкортостан).

Таким образом, профессиональное становление студентов педагогического колледжа обозначает совершенно определенную пространственно-временную характеристику процесса формирования и развития личности – стадию освоения профессии с момента ее выбора до овладения профессионализмом, мастерством. Успешность данного процесса напрямую зависит от уровня сформированности субъектной позиции студента в условиях образовательного процесса и его взаимодействия с социумом.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** О субъекте психической деятельности [Текст]/ К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. **Асадуллин, Р. М.** Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Р. М. Асадуллин. – М., 2000. – 389 с.
3. **Асмолов, А. Г.** Деятельность и установка [Текст]/ А. Г. Асмолов. – М., 1979. – 151 с.
4. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. – М. : ИПО МО Россия, 1995. – 336 с.
5. **Вайсман, О. А.** Проектирование субъектной позиции ученика в обучении [Текст]/ О. А. Вайсман // Наука и школа. – 2005. – № 4. – С. 24.
6. **Маслоу, А.** Мотивация и Личность [Текст]/ А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
7. **Сайгушев, Н. Я.** Профессиональное становление будущего учителя : монография [Текст]/ Н. Я. Сайгушев. – СПб.: Стратегия будущего, 2008. – 220 с.
8. **Сериков, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения [Текст]/ Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

РАЗДЕЛ VI

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 316.444.5;37(091)

Мищенко Владимир Александрович

*Декан гуманитарного факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии
ГОУ ВПО «Югорский государственный университет», к. п. н., доцент, vam@ugrasu.ru,
Ханты-Мансийск*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В СССР В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Mishchenko Vladimir Alexandrovich

*Dean of the Faculty of Humanities, Chair of Pedagogy and Psychology State educational
institution of higher education «Yugra State University, candidate of pedagogical sciences,
docent, vam@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY IN THE USSR IN THE POSTWAR PERIOD

В современной отечественной педагогической литературе под профессиональной мобильностью обычно понимается «интегральное качество личности, выражающее способность и готовность индивида к изменениям своей профессиональной позиции, статуса и к перемещениям в профессиональной сфере на основе определенных мировоззренческих представлений и ценностной ориентации, личностных качеств, знаний и в соответствии с личностными потребностями» [1, с. 128]. В советской педагогике определение этого понятия звучало несколько по-другому и трактовалось как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [2, с. 467].

Различие этих определений во многом объясняется тем, что в условиях социалистической экономики смена профессии нередко являлась вынужденной или полупринудительной и во многом контролировалась государством. Следует отметить, что профессиональная мобильность в Советском Союзе была явлением уникальным по своим особенностям и масштабам. Во всей истории человечества в XX столетии ее можно сравнить только с аналогичным процессом, происходившим в Китайской Народной Республике после прихода в Китае к власти коммунистов.

Во второй половине XX в. характер профессиональной мобильности в СССР заметным образом изменился по сравнению с довоенными годами, что, в первую очередь, было связано с появлением новых и новейших технологий во многих отраслях промышленности и, в меньшей степени, сельского хозяйства. Это произошло под влиянием целого ряда факторов, к которым, в первую очередь, можно отнести:

1. Заметное расширение и укрепление всей системы образовательных учреждений профессиональной подготовки молодежи, по сравнению с довоенным периодом. Так, если в 1940 г. в советских техникумах различного профиля обучалось немногим менее миллиона человек, то в 1960 г. их было уже 2,4 миллиона студентов [3, с. 384]. Таким образом, отпадала необходимость в профессиональном переучивании значительного числа низко квалифицированных работников по новым профессиям.

2. Постепенное исчезновение «классового» подхода к подбору кадров, что обеспечивало представителям различных социальных групп возможности выбора по собственному желанию и потенциальным возможностям учебного заведения и соответственно, – профессии. Разумеется, на практике отдельные социальные и, отчасти, национальные, ограничения выбора профессии сохранялись. Но это касалось, в первую очередь, самых престижных профессий или профессий, связанных с секретными оборонными или иными особо важными для государства видами трудовой деятельности.

3. Возникновение новых профессий, обусловленное научно-технической революцией, происходившей в ведущих странах мира во второй половине XX века. К таким профессиям можно, например, отнести профессии программистов ЭВМ; различных специалистов в ядерной, космической и радиоэлектронной отраслях, в производстве синтетических материалов и др. Ускорившийся научно-технический прогресс, а также усилившаяся экономическая и военная конкуренция между разными странами не позволяли «терять время» на длительную подготовку специалистов такого профиля в высших учебных заведениях, и лишь затем использовать их в науке и на производстве. Тем более, что это требовало создания новых специальных вузов и факультетов. В подобной ситуации в этих отраслях стали широко использовать уже имевших иное профильное высшее образование специалистов, обучая их «без отрыва» от новой работы. Дополнительной мотивацией к подобной смене профессий и специальностей послужило и заметное увеличение заработной платы во вновь возникших научных и производственных структурах.

4. Резкое повышение значимости некоторых традиционных отраслей народного хозяйства, в первую очередь нефтедобычи и газодобычи. Оно было обусловлено как ростом внутренних потребностей страны, так и заметно улучшившейся конъюнктурой на это сырье на мировом рынке. В подобных условиях в СССР быстро увеличивалось количество предприятий по добыче этих видов сырья, а также соответствующей инфраструктуры, что вызвало повышенную потребность в рабочей силе. Квалифицированных нефтяников, газовиков и строителей нефтепроводов и газопроводов не хватало и поэтому пришлось переучивать рабочих иных профессий на новые. Желающих приобрести профессии в этой отрасли было много, поскольку расценки на работу в этих отраслях народного хозяйства были очень высокими, особенно если новые предприятия располагались в отдаленных районах со сложными климатическими условиями.

5. Промышленное и сельскохозяйственное освоение новых малозаселенных территорий. К таким территориям можно, в первую очередь, отнести Северный Казахстан (Целина), а также Западную Сибирь (крупнейшие нефтяные и газовые месторождения) и Крайний Север (месторождения цветных и редких металлов).

Одной из тенденций развития профессиональной мобильности в нашей стране в послевоенный период стал также постепенный отказ от ее «мобилизационного» характера и переход на принцип добровольности (или полу-добровольности) при смене профессий. Впрочем, в ряде случаев государство достаточно жестко, хотя и косвенным путем, регламентировало это явление.

Обратимся сначала к профессиональной мобильности в различных видах оборонной и смежных с ней отраслей промышленности. На это явление значительный отпечаток наложила так называемая «холодная война» и сопутствующая ей гонка вооружений. Создание новых видов вооружений потребовало перестройки целого ряда отраслей отечественной промышленности и разработки и внедрения новейших технологий в этой области. При этом заметно возросла потребность в таких профессиях, как программисты, специалисты в различных сферах разработки и производства радиоэлектронных устройств, специалисты-ядерщики и т. п. В условиях крайне сжатых сроков, отпущенных на изготовление новейших вооружений, прежде всего, ядерных зарядов и их различных наземных, морских и воздушных средств доставки, соответствующими специалистами в этих областях становились инженеры и техники, прежде занимавшиеся другими видами работы. Так, изготовлением ядерных боезарядов стали заниматься физики и химики; ракетостроением и созданием космических летательных аппаратов – специалисты в области машиностроения и самолетостроения; разработкой радиоэлектронных устройств для авиации, ракет, спутников и средств ПВО – радиоинженеры, прежде занимавшиеся разработкой и изготовлением наземных средств связи. Первоначально в этой сфере наблюдалось определенное «сращивание» прежде чисто военных и чисто гражданских специальностей. Многие талантливые профессиональные офицеры из соответствующих родов войск направлялись (при формальном сохранении статуса военнослужащих) в научно-исследовательские институты и конструкторские бюро, а гражданские инженеры призывались офицерами в военные структуры. Равным образом, при создании различных новых НИИ, КБ и НПО туда в полупринудительном порядке могли направляться специалисты из различных «традиционных» отраслей науки и промышленности.

Следует отметить, что подобная профессиональная мобильность в оборонных отраслях во многом определялась самим характером работы в этих структурах. Новейшие военные технологии требовали от специалистов широких интегративных познаний в различных областях науки и техники. Так, например, квалифицированный специалист по изготовлению качественно новых радиоэлектронных устройств для космических летательных

аппаратов, включавших в себя разнообразную элементную базу (от металлических изделий до интегральных гибридных микросхем) должен был иметь познания собственно в радиоэлектронике, в механике, в материаловедении, в химии, а также в ряде специальных прикладных наук. Эта специфика профессиональной деятельности косвенно способствовала повышению профессиональной мобильности таких лиц, которые могли достаточно быстро переключиться на выполнение профессиональных обязанностей по смежным специальностям.

Подобное явление достаточно часто имело место и на практике, однако несколько отличалось от профессиональной мобильности в «гражданских» отраслях народного хозяйства. Главным из таких отличий можно считать прямую или косвенную регламентацию изменения профессии или специальности в оборонных отраслях государственными и партийными органами.

Рассмотрим теперь профессиональную мобильность в послевоенный период в остальных отраслях народного хозяйства, не связанных напрямую с потребностями обороны. Здесь также наблюдался определенный прогресс. Самыми быстро развивающимися отраслями в этом секторе промышленности являлись химическая и энергетическая отрасль, причем в последнюю мы включаем добычу и транспортировку основных энергоносителей: нефти и газа. Пред химической промышленностью еще в конце 50-х гг. была поставлена задача: обеспечить сельское хозяйство новыми эффективными удобрениями в достаточном количестве и, тем самым, резко повысить урожайность различных видов сельскохозяйственных культур. С этой целью проводились научные разработки, строились новые крупные предприятия, разрабатывались инновационные технологии. Подобная экономическая политика дала определенные позитивные результаты, – в 70-е гг. экспорт химических удобрений, главным образом, азотных, занимал второе место после нефти и газа в структуре экспорта СССР в западные страны. Равным образом, происходил и бурный рост нефтегазовой отрасли, что в условиях нефтяного кризиса конца 70-х гг. приносила нашей стране крупные экспортные доходы, шедшие, в свою очередь, на развитие оборонной промышленности.

В обоих этих видах необоронной промышленности, – нефтегазовой и химической, – внедрялись новейшие технологии, а также возрастала потребность в кадрах, как инженерных, так и рабочих. В этой ситуации многие работники из других отраслей народного хозяйства переходили на нефтегазовые и химические предприятия, где, помимо прочего, гарантировалась относительно высокая заработная плата. Таким образом, профессиональная мобильность в СССР в этот период во многом была обусловлена кадровыми потребностями быстро развивающихся и приоритетных для страны нефтегазовой и химической отраслей народного хозяйства.

Со второй половине XX в. в Советском Союзе важную роль в формировании профессиональной мобильности у специалистов начинает играть

система высшего образования. Можно выделить три основных направления этого явления:

- послевузовское обучение специалистов, обладающих определенным опытом практической работы, в специализированных высших учебных заведениях, – гражданских академиях;
- направленная коррекция содержания образования в вузах;
- дополнительное послевузовское обучение на многочисленных краткосрочных курсах, – постоянных и временных.

Обучение в специализированных академиях берет свое начало еще в довоенный период, когда была создана Промышленная академия. Она не являлась полноценным высшим учебным заведением, и ее основной задачей было некоторое повышение образовательного уровня советских выдвиженцев, т. н. «красных директоров», многие из которых в дореволюционный период сумели получить лишь элементарное начальное образование, – окончить несколько классов церковно-приходской школы.

В послевоенный период ситуация стала иной и государству потребовались специалисты более высокого уровня. Во-первых, после смерти И. В. Сталина Советский Союз стал активно развивать свои международные связи, как политические, так и экономические. В стране возникла нехватка квалифицированных дипломатов и специалистов в сфере международной торговли. С целью компенсации кадровой нехватки подобных специалистов были открыты принципиально новые высшие учебные заведения – Дипломатическая академия и Академия внешней торговли. Сюда принимались лица с высшим образованием, как правило, уже имевшие опыт и хорошо себя проявившие на партийной работе, государственной службе или, в отношении Академии внешней торговли, – в промышленности. Таким образом, речь шла о целенаправленной смене этими лицами своих прежних профессий на новые. Во-вторых, схожую роль, но в сфере подготовки хозяйственных руководителей для работы внутри страны, играла вновь созданная Академия народного хозяйства.

В послевоенный период, особенно начиная с 60-х гг. XX в., вследствие быстрого развития науки и техники, содержание образования в технических вузах также получило определенную направленность на формирование у выпускников элементов профессиональной мобильности. Подобное явление можно рассматривать в двух его основных аспектах. С одной стороны, в этих вузах, в отличие от многих западных университетов и институтов, практиковался достаточно широкий подход к изучению общетехнических и смежных с ними теоретических дисциплин. Содержание учебного материала обычно заметным образом превышало те знания, которые были необходимы выпускникам для получения какой-либо одной профессии и, тем более, специальности. Таким образом, лица, окончившие многие технические вузы, были теоретически подготовлены к последующей трудовой деятельности по различным смежным профессиям и специальностям. С другой стороны, в ряде технических вузов, еще с конца 60-х гг. практи-

ковалось введение элементов опережающего обучения по перспективным специальностям и, иногда, профессиям, которые должны были получить распространение после внедрения на производства различных инновационных для своего времени технологий. Следует отметить, что такая практика не всегда себя оправдывала в дальнейшем, но, тем не менее, выпускники получали представление об общих перспективах развития науки и техники. А это, в свою очередь, косвенно способствовало формированию у них профессиональной мобильности.

И, наконец, огромную и почти не проанализированную в соответствующей педагогической и психологической литературе роль в формировании профессиональной мобильности в конце 60-х–80-е гг. XX в., играли различные курсы повышения квалификации специалистов, которые в этот период получили очень широкое распространение в отечественной промышленности. Роль эта была двойной, и затрагивала как образовательные, так и социально-психологические составляющие профессиональной мобильности, как сложного интегративного социально-психолого-педагогического феномена. Во-первых, на подобных курсах слушателей знакомили с различными инновационными технологиями, которые, после соответствующей адаптации, могли найти применение в самых разных отраслях промышленности. Мы приведем только один конкретный пример. С конца 60-х гг. в советской промышленности стал широко использоваться метод вакуумного напыления на небольшие по размерам изделия сверхтонких пленой металлов и их соединений. Такое покрытие деталей использовалось в самых разных отраслях науки и промышленности: от разработки и производства интегральных микросхем до изготовления стойких зубных коронок. Таким образом, многие специалисты, окончившие такие курсы, могли, используя полученные знания, устраиваться по разным специальностям в научные и производственные структуры разного профиля. Подобных примеров можно привести много.

Во-вторых, и это представляется нам не менее, а может быть и более значимым с точки зрения формирования профессиональной мобильности и ее практической реализации, на подобных курсах происходило установление личных неформальных контактов между слушателями, многие из которых уже имели определенный профессиональный и служебный статус на своих предприятиях. Таким образом, многие слушатели в процессе таких контактов:

- расширяли свой профессиональный кругозор;
- получали представление о деятельности ряда смежных и не только смежных предприятий;
- налаживали личные контакты с их представителями.

Все эти факторы в комплексе не только способствовали формированию профессиональной мобильности, но и, в ряде случаев, на практике помогали смене места работы, профессии или специальности.

Оценивая развитие профессиональной мобильности в СССР на всех этапах его существования, можно сделать вывод, что это явление в своем

развитии претерпело серьезные качественные изменения. Первоначально смена профессий в Советском Союзе нередко носила вынужденный или принудительный характер и во многом была обусловлена внутривнутриполитическими факторами. Впоследствии, особенно в последние десятилетия существования СССР, характер профессиональной мобильности стал более или менее добровольным и она в значительной степени стимулировалась экономическими и социальными причинами. Вместе с тем, социалистический характер народного хозяйства нашей страны накладывал значительный отпечаток на формирование профессиональной мобильности и ее практическую реализацию у лиц с высшим и средним специальным образованием. Смена многих профессий в СССР, особенно связанная с высокими технологиями, до конца 80-х гг. в той или иной степени находилась под контролем государственных органов. Ситуация изменилась только в конце 1989 г., когда государство начало быстро терять полноценный контроль над промышленностью и в стране появились первые предприятия с негосударственными (кооперативы) или квази-государственными формами собственности (комсомольско-молодежные центры, малые государственные предприятия и т. п.).

Библиографический список

1. **Игошев, Б. М.** Системно-интегративная организация подготовки профессионально-мобильных кадров в непрерывном педагогическом образовании [Текст]: дис. ... доктора педагогических наук / Б. М. Игошев. – Екатеринбург, 2008.
2. **Педагогический словарь** [Текст]. – М.: АПН, 1980. – Т. 1. – 774 с.
3. **Шипунов, В. Г.** Средние профессиональные учебные заведения [Текст] / В. Г. Шипунов, Т. В. Поликарпов // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. – Т. 2. – М.: БРЭ, 1999. – Т. 2. – С. 384–385.

РАЗДЕЛ VII

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 375.6

Хлытина Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ШКОЛЫ

Khlytina Olga Mikhaylovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of Domestic History of the Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk

METHODOLOGICAL COMPONENT OF EDUCATIONAL HISTORICAL KNOWLEDGE AT THE SENIOR STAGE OF SCHOOL

В самом общем виде под методологией принято понимать «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [2; 3]. Выступая необходимым компонентом любой деятельности, методология помогает человеку организовать и упорядочить свою деятельность, а также осваивать новые виды деятельности, имея четкое представление об их логической структуре и процессе осуществления.

Значимость освоения современным человеком знаний о внутренней организации деятельности продиктована изменениями, произошедшими в развитии цивилизации в конце XX– начале XXI в. Становление постиндустриального общества, ускорение процессов глобализации и интеграции при сохранении поликультурности мира, «информационная революция», интенсивное развитие наукоемких и высокотехнологичных производств, внедрение инновационных нано-технологий, – вот далеко не полный перечень характеристик современного мира, обуславливающих непрерывное и динамичное изменение условий жизни человека. В результате традиции и стереотипы повседневной жизни, выработанные предшествующими поколениями, утрачивают статус неких «непререкаемых образцов», ибо успешная социализация сегодня во многом определяется готовностью и способностью человека почти ежедневно решать нестандартные задачи, самостоятельно вырабатывать новые сценарии деятельности и поведения. Ввиду этого современная школа призвана не только расширить кругозор ученика, формируя панорамное представление о мире, но и помочь ребятам научиться видеть и решать конкретные жизненные проблемы, проектировать свою жизнь, применяя имеющиеся знания и умения.

Задачи развития личности школьника на основе освоения разнообразных видов деятельности, в том числе и востребованных в рамках определенной отрасли научного познания, нашли отражение в новых образовательных стандартах [8, с. 11–13; 6, с. 5–8]. Применительно к урокам истории речь может идти об обучении школьников особому виду учебной познавательной деятельности – учебному историческому познанию, для которого характерно активное и осознанное применение учениками элементов научного исторического познания, в частности, осуществление специфических приемов познавательной деятельности, соответствующих основным процедурам и методам научного исторического исследования.

Подчеркнем, что знания о методологии исторического познания, а также личный опыт учебной историко-познавательной деятельности имеют особую ценность в контексте решения проблем социализации учеников в современном информационном и поликультурном мире. Не секрет, что «информационная революция» значительно расширила круг источников информации, оказывающих воздействие на формирование исторических представлений современного человека. Сегодня в информационном пространстве научная картина прошлого, предлагаемая школьными учебниками истории, соседствует и конкурирует с разнообразными вариантами вне-научного прочтения истории кинематографистами, художниками, религиозными деятелями, с паранаучными и псевдонаучными теориями и интерпретациями событий, активно обсуждаемыми в телепрограммах, на страницах печатных изданий, в сети Интернет. Одновременно, поликультурность современного мира, рождая необычайный интерес ко всему «другому» и инаковому, неизбежно предполагает, что в своей повседневной жизни человек встречается с различным восприятием одних и тех же событий носителями разных политических убеждений, представителями религиозных и этнических сообществ.

Для того, чтобы не потеряться в мире разноречивой исторической информации, выстроить свою идентичность в историческом пространстве и выработать собственную позицию по отношению к событиям прошлого и сегодняшнего дня, современному человеку важно самому научиться становиться в исследовательскую позицию и мыслить критически, самому владеть элементарными приемами анализа различных источников исторической информации, освоить первичные представления о том, как учёные-историки «пишут историю» и чем знание о прошлом, полученное в соответствии с правилами и нормами современной исторической науки, отличается от других видов исторического знания, прежде всего, от исторических мифов и откровенных фальсификаций.

Представим наше видение структуры и содержания методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы.

Моделируя историко-познавательную деятельность школьников, мы исходим из понимания исторического познания как части социального опыта человечества, который передается от одного поколения к другому в единс-

стве знаний, способов деятельности и ценностных отношений. Поэтому методологический компонент учебного исторического познания включает три взаимосвязанных блока:

1) историко-методологические *знания* о концептуально-мировоззренческих основах современного исторического познания и о методических основаниях современного исторического исследования;

2) комплекс *приемов* учебной историко-познавательной деятельности с историческими источниками и историографическими материалами, выполняющими роль средства научного исторического познания;

3) ценностное *отношение* к историческому познанию и его результатам. Охарактеризуем содержание каждого из блоков.

Успешное осуществление историко-познавательной деятельности предполагает, с одной стороны, понимание и принятие учеником ее принципов и норм, с другой – знание этапов исторического познания, его средств, методов и процедур. Поэтому первый блок представляет собой **историко-методологические знания** школьников как субъектов учебного исторического познания и функционально обеспечивает формирование мотивационной и ориентационной основы деятельности.

Опираясь на исследования специалистов в области теории исторического познания (Л. П. Репиной, Д. Тоша, А. Про, О. М. Медушевской, О. Ф. Русаковой и др.) и ориентируясь на решение задачи социализации школьников в современном поликультурном информационном мире, можно выделить (отобрать) круг историко-методологических знаний, которые важно сформировать на школьных уроках истории.

Во-первых, это знания о *концептуально-мировоззренческих основах современного исторического познания*:

- представления о социальных функциях истории, о месте истории в системе наук;

- знания о видах исторического познания (научное, философское, художественное, религиозное, обыденное и др.);

- начальные знания об основных типах научных исторических исследований (конкретно-историческое, источниковедческое, историографическое, теоретическое);

- представления о предмете истории как науки, о специфике исторического факта (триаде «факт исторической действительности – факт источника – факт историка»);

- начальные представления об основных научных концепциях исторического процесса и исторического познания;

- представления об аксиологических аспектах научного исторического познания («правила» проведения современного научного исторического исследования; установки, характеризующие исследовательскую позицию историка).

Во-вторых, знания о *методических основах современного исторического исследования*, которые в рамках школьного образования целесообразно

раскрывать на примере конкретно-исторического исследования как исторически первого и самого распространенного типа современных научных исторических исследований:

- знания об этапах научного исторического исследования (определение замысла исследования – проведение исследования, т. е. проверка выдвинутой гипотезы на основе изучения (анализа) исторических источников – подведение итогов исследования и написание текста научного труда);

- начальные источниковедческие знания (о типах и видах исторических источников; о приемах анализа источников);

- начальные историографические знания (о круге дискуссионных вопросов истории и вариантах аргументированных ответов на них; о структуре научной исторической версии; о необходимых элементах научного исторического текста; о приемах анализа историографического текста).

Второй блок – **комплекс приемов работы с историографическими материалами и историческими источниками**, выполняющими роль средства научного исторического познания.

Историография как наука исследует три круга вопросов: 1) история становления и развития исторической науки (развитие исторической мысли, рождение новых концепций прошлого; научное творчество отдельного историка; история становления и развития того или иного научного сообщества (научного кружка, школы), деятельности научно-исследовательских учреждений, специализированных журналов и др.); 2) изучение комплекса исторических исследований, посвящённых определённой теме или исторической эпохе (проблемная историография); 3) изучение особенностей трансляции научного исторического знания, его влияния на массовое историческое сознание и на искусство (поэзию, кино). В содержание школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии [4, с. 48–49]. Остальные аспекты историографии опущены ввиду отсутствия у учеников необходимых контекстных знаний, в частности, об этапах и основных достижениях в развитии исторической науки и историографической мысли, позволяющих оценить значение исследования (т.е. соотнести с неким «эталонном») и высказать суждение о его ценности для науки.

Ученический историографический анализ [подробнее см. 10] может предполагать: а) выявление и характеристику основных «структурных» элементов научного исторического текста как такового; б) анализ версий историков по спорным (дискуссионным) вопросам отечественной и зарубежной истории, включенным в содержание школьного исторического образования.

Анализ элементов научного исторического текста включает:

- а) анализ пространства объекта исторического познания:

- выявление фрагментов текста (описаний и повествований), в которых автор преимущественно реконструирует прошлое, отвечая на вопросы о том, что, когда, где произошло, кто принимал участие, как разворачивались события во времени и пространстве;

– выявление фрагментов текста (рассуждений), в которых автор преимущественно истолковывает (интерпретирует) прошлое, ища ответы на такие вопросы: почему произошло то или иное событие и (или) каковы были цели участников; что это было (как можно определить сущность произошедшего); к чему привело (каковы последствия и историческое значение произошедшего).

б) анализ пространства субъекта исторического познания:

– определение мировоззренческих позиций историка как представителя своей эпохи, системы его профессиональных и личностных ценностей (морально-этических, политических, религиозных, этнонациональных, гендерных и др.);

– выявление «исследовательского инструментария» историка (круг используемых исторических источников, методологический подход к описанию и объяснению прошлого, методы исследования и др.).

Анализ научной версии прошлого (т. е. предложенного историком описания, повествования или рассуждения о прошлом) включает следующие типовые ситуации (процедуры) деятельности:

– выявление проблемы, обсуждаемой историком, или вопроса, на который он ищет ответ;

– формулирование мнения автора по обсуждаемой им проблеме;

– вычленение аргументов историка в пользу предлагаемого мнения (ссылки на данные исторических источников, мнения авторитетных историков, опора на свой собственный социальный опыт);

– оценку степени убедительности мнения историка (через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора).

Данные процедуры позволяют ученику уяснить сущность каждой отдельной версии в единстве доказываемого тезиса и его аргументации. Дальнейшая работа школьников с несколькими историческими версиями может предполагать осуществление таких познавательных приемов, как систематизация исторических фактов и интерпретаций, содержащихся в работах историков; сравнение исторических описаний, объяснений, оценок прошлого, предложенных разными авторами; группировка научных версий по предложенным основаниям; объяснение причин многообразия научных версий прошлого; формулирование (выбор) и аргументация своего мнения по обсуждаемому вопросу.

Всю совокупность **приемов работы школьников с историческими источниками** можно разделить на два блока: приемы «создания» исторических источников и приемы изучения исторических источников.

При формировании источниковой базы своего исследования, позволяющей проверить его гипотезу и решить задачи, историк работает со справочными изданиями, описаниями архивов, каталогами библиотек, музеев и, в случае необходимости, самостоятельно пополняет круг исторических источников, используя такие методы сбора и фиксации исторической ин-

формации, как наблюдение, эксперимент, картографирование и др. В итоге историк «создает» новые исторические источники и вводит их в исследовательский оборот.

В учебном историческом познании подборки исторических источников по теме школьникам предлагает учитель. Вместе с тем, и у учеников также есть возможность «создать» новый исторический источник. Наиболее полно она может быть реализована при изучении истории XX–XXI вв., т. е. исторического периода, на который приходится жизнь ближайших родственников современных школьников – родителей, бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек. Овладение такими методами «создания» исторического источника, как наблюдение, картографирование, сбор вещественных материалов, опрос участников, свидетелей и их ближайших потомков (в форме интервью, анкетирования, тестирования) есть предпосылка самостоятельного изучения и сохранения истории своей семьи и своей страны. Результаты диссертационного исследования Е. К. Лейбовой [1], всероссийского конкурса «Человек в истории. XX век» и наш практический опыт убеждают, что старшеклассники готовы к овладению методами создания устного исторического источника, к сбору и изучению вещественных источников, и такая работа вызывает у них интерес.

Комплекс *приемов «создания» исторического источника*, которые могут быть освоены школьниками при изучении истории, включает:

1) приемы сбора исторической информации: интервью (массовое и индивидуальное); беседа; анкетирование; тестирование; наблюдение; коллекционирование атрибутов прошлого.

2) приемы фиксации исторической информации: аудиозапись; видеозапись; фотографирование; письменное протоколирование; картографирование; описание вещественных памятников.

Центральное место при проведении конкретно-исторического исследования занимает анализ (критика) исторических источников. Принято условно выделять два вида анализа исторических источников – «внешний» и «внутренний». При проведении «внешнего» анализа источника, наряду с описанием его внешнего облика (например, материала, из которого сделан или на котором записан источник, размера и т. п.), внимание исследователя сосредоточено на вопросах происхождения и авторства источника, его подлинности (выявление источников-подделок, фальсификаций), ценности и ограниченности в решении задач исследования. Ключевые вопросы, на которые историк ищет ответ, таковы: когда и где создан источник, кто автор источника (его социальное положение, политические и религиозные взгляды и т. п.), при каких обстоятельствах и с какой целью был создан источник, какова история создания данного источника и его бытия в культуре (его первоначальный и окончательный тексты, списки, редакции, переводы на другие языки; история публикаций источника; владельцы источника и др.), к какому типу и виду исторических источников правомерно его отнести, каков потенциал источника в решении исследовательских задач.

В рамках учебного исторического познания задача самостоятельного осуществления «внешнего» анализа источника по всем вышеперечисленным вопросам оказывается для ученика объективно непосильной, ибо для проведения такой работы он должен обладать большим объемом разнообразной внеисточниковой информации. Поэтому не случайно, что основные сведения об источнике нередко сообщаются ученику «в готовом виде», например, предвеля публикацию текста источника в хрестоматиях, или, если источник включен в методический аппарат учебника, информация об исторических условиях появления данного документа и его авторе, как правило, содержится в тексте параграфа.

Аналогично ученику нет необходимости определять подлинность предложенного исторического источника, ибо все исторические источники, опубликованные на страницах учебной и учебно-методической литературы, подлинные.

Означает ли вышесказанное, что обучение старшеклассников приемам «внешнего» анализа источника избыточно? Вовсе нет, особенно, если понимать и учитывать условность выделения этих двух типов анализа источника, ведь сведения об авторе и происхождении источника необходимы исследователю не только для его правильной атрибуции, но и для корректного комментирования и интерпретации содержащейся в источнике исторической информации. Ввиду этого при введении исторического источника в учебное историческое познание ученик должен иметь возможность составить общее представление о данном историческом источнике, т. е. получить ответы на все те вопросы, на которые отвечает историк, проводя внешний анализ. Следовательно, познавательные задания на этом этапе работы должны нацеливать учеников на обогащение их знаний об эпохе, авторе источника и истории самого источника. Для этого учитель может предложить ученикам подобрать дополнительную (внеисточниковую) информацию:

- об авторе (его социальном положении, политических, религиозных и иных убеждениях и т. п.);
- об исторической ситуации в стране и (или) мире в момент создания документа, оказавшей влияние на его содержание (если такая информация отсутствует в параграфе);
- об истории создания документа (например, о его списках, редакциях, обстоятельствах и целях внесения в документ тех или иных изменений) и т. п.

Кроме того, для исторических источников, принадлежащим к разным типам и видам, характерны свои особенности в способе кодирования информации о прошлом, и эти особенности также учитываются исследователем при последующем анализе содержания источника. Совокупность исторических источников, вводимых в учебное познание на старшей ступени школы, должна позволять ученикам получить представление о классификации исторических источников и их ключевых особенностях, научиться определять тип и вид исторического источника.

Таким образом, совокупность приемов *«внешнего» анализа источника*, которые школьники могут осуществлять самостоятельно, но при условии освоения учениками необходимых внеисточниковых знаний об изучаемой эпохе, такова:

- 1) анализ происхождения источника:
 - определение времени создания источника;
 - установление места создания источника;
 - установление авторства источника;
 - характеристика обстоятельств и цели создания источника;
- 2) определение типа и вида исторического источника;
- 3) определение ценности и ограниченности источника в изучении конкретной темы.

Реконструкция истории самого источника (т. е. истории его создания и бытия в культуре) как процедура *«внешнего» анализа* предполагает работу со списками, переводами, публикациями источника, его цитированием в других текстах и т. п.; освоение данной процедуры есть задача профессионального исторического образования. В школьном обучении истории информация об истории источника, если она значима для его адекватного понимания, может быть введена «в готовом виде».

Другой вид анализа источников – это *«внутренний» анализ*, т. е. изучение и истолкование содержания исторического источника в контексте определенной исследовательской проблемы. Данный анализ включает ряд основных исследовательских процедур, которые могут быть названы так: «чтение», «комментирование», «интерпретация». Именно эти процедуры и должны стать основой приемов познавательной деятельности школьников, каждый из которых может быть представлен в виде совокупности действий.

Так процедура *чтения* источника предполагает восприятие и усвоение его содержания и включает такие приемы, как:

- первичное знакомство с содержанием источника;
- прояснение значения незнакомых слов, их «перевод» и составление словаря;
- извлечение из источника явных исторических фактов;
- извлечение «скрытой» (неочевидной) исторической информации об изучаемом событии, эпохе и об авторе источника на основе анализа ненамеренных свидетельств, языка источника (слов-маркеров), подтекста и контекста;
- перевод исторической информации из одной знаковой системы в другую;
- первичная систематизация информации источника (составление хронологических или синхронистических рядов событий, группировка фактов по каким-либо основаниям, определение качественных и количественных характеристик исторических объектов и т. п.).

Комментирование исторического источника школьниками предполагает:

– вписывание фактов источника в событийный и мировоззренческий контекст эпохи, в которую он был создан, посредством поиска ответов на вопросы: какие исторические события предшествовали созданию источника, в чем состояло его предназначение, какие ценности и представления о мире, характерные для данной эпохи, воплотились в источнике;

– вписывание фактов источника в личную биографию его автора (располагал ли сам автор необходимой информацией или получал информацию из вторых рук, был ли в состоянии достоверно передать информацию, насколько оперативно или, наоборот, по прошествии времени создавал свое произведение, какими намерениями или предрассудками руководствовался автор, создавая текст; какие ценностные представления и убеждения автора воплотились в источнике и оказали влияние на его содержание и т. п.);

– выяснение того, как в структуре (композиции) и содержании источника отразилась его типологическая принадлежность (например, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе и т. п.);

– оценку степени достоверности исторической информации, содержащейся в источнике посредством перекрестного сопоставления с другими источниками, нахождения несовпадений, противоречий, неполных описаний.

Осуществление учениками процедуры *интерпретации* предполагает переосмысление содержания источника в контексте учебной темы (учебной задачи, исследовательского вопроса, проверяемой гипотезы) и:

– реконструкцию исторической реальности во всем многообразии ее проявлений (создание статического образа прошлого в форме текста-описания);

– реконструкцию логики (хода, этапов) событий во времени и пространстве (создание динамического образа прошлого в форме текста-повествования);

– установление комплекса причин, обусловивших произошедшие события и вызвавших изменения в жизни людей, сущности и последствий произошедшего (каузальное объяснение в форме текста-рассуждения);

– предъявление своего понимания мотивов и целей людей, лежащих в основе их поступков, повседневного поведения и деятельности (мотивационное объяснение в форме текста-рассуждения).

Не смотря на значительный опыт исследования методической наукой XIX–XXI вв. теоретических и прикладных вопросов использования исторических источников в школьном обучении истории, наибольшее внимание традиционно уделяется начальным этапам изучения источника («внешнему» анализу и «чтению»). Представляется, что обучение школьников последующим этапам (уровням) анализа источников – комментированию и интерпретации – есть вектор развития историко-познавательной деятельности школьников при изучении предмета на старшей ступени школы.

Наконец, третий блок методологического компонента учебного исторического познания – *ценностное отношение школьников к историческому*

познанию и его результатам. Задача воспитания ценностного отношения к истории решается на всех ступенях школы. В старших классах акцент должен быть смещен на воспитание ценностного отношения к историческому познанию – личностное принятие норм и правил проведения современного научного исторического исследования как значимых.

Специалисты в области методологии истории сходятся во мнении, что «постмодернистский вызов» стимулировал переосмысление и уточнение «требований» к исследовательской позиции историка, т. е. условий, ограничивающих его интерпретационный произвол. К таким условиям относят:

- рефлексии по поводу собственной субъективности и ее предъявление в исследовании (экспликация исторической концепции и методов своего исследования при предъявлении замысла работы, что обеспечивает верифицируемость исторического знания; выражение направленности исследования в виде ясной гипотезы, подтверждаемой, отвергаемой или модифицируемой в свете фактов, что уменьшает риск спутать ожидаемые и реальные открытия; анализ историком собственных религиозных, политических взглядов и убеждений, чтобы понять, как они соотносятся с проводимым исследованием) [7, с. 303–306; 9, с. 182–183].

- следование «правилам» научного исторического познания, базирующимся на принципе историзма, «минимальный набор» которых Дж. Тош сформулировал так: различение прошлого и настоящего, раскрытие и объяснение различий в материальной жизни и менталитете людей прошлых эпох и историка, автора источника и историка; рассмотрение предмета исследования и источников в историческом контексте; понимание истории как процесса, ибо связи между событиями во времени придают им больший смысл, нежели рассмотрение в изоляции [9, с. 18–21].

Применительно к учебному историческому познанию это означает:

- рефлексии школьников над личностными ценностями и убеждениями, которые находят отражение в их мнениях, версиях и оценках прошлого;
- принятие принципа историзма и следование ему при анализе прошлого;
- самоанализ школьниками «исследовательского инструментария», который был применен ими в ходе своей историко-познавательной деятельности, его влияния на результат познания.

Подводя итог, хочется отметить, что освоение учениками методологического компонента исторического познания происходит на всех этапах школьного исторического образования. Так освоение историко-методологических знаний начинается уже при изучении курса «Окружающий мир» в 4-м кл., в рамках которого ученики получают первичное представление о том, как историки изучают прошлое по его «следам» – историческим источникам [5, с. 37–40]. При изучении истории в основной школе решается задача обучения приемам извлечения и систематизации исторической информации из учебного текста и исторических источников, создаются условия для становления ценностного отношения школьников к историческому

наследию (памятникам прошлого, культуре и традициям своего и других народов и т. п.).

Принципиальное отличие старшей ступени школы заключается, во-первых, в упорядочивании ранее освоенных историко-методологических знаний и приемов историко-познавательной деятельности в целостную систему на основе их соотнесения с нормами, ключевыми этапами и процедурами научного исторического исследования. Во-вторых, на старшей ступени школы собственная историко-познавательная деятельность учеников становится объектом рефлексии, что способствует ее дальнейшему развитию и совершенствованию. Предпосылкой становления рефлексивной позиции старшеклассника выступают накопленные на предшествующих этапах обучения и вновь усваиваемые знания о методологии исторического познания как деятельности.

Библиографический список

1. **Лейбова, Е. К.** Методика обучения старшеклассников приемам работы с устными историческими источниками (на примере курса истории России XX–XXI вв.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. К. Лейбова; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – 25 с.
2. **Методология** // История философии [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/311/МЕТОДОЛОГИЯ..
3. **Методология** // Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/756/МЕТОДОЛОГИЯ.
4. **Оценка** качества подготовки выпускников основной школы по истории [Текст]/ сост. Л. Н. Алексашкина. – М.: Дрофа, 2000. – 128 с.
5. **Плешаков, А. А.** Мир вокруг нас [Текст]: учеб. для 4 кл. нач. шк.: в 2 ч. / А. А. Плешаков, Е. А. Крючкова. – М.: Просвещение, 2007. – (Зеленый дом). – Ч. 1. – 223 с.
6. **Примерные** программы по учебным предметам. История. 5–9 классы [Текст]/ Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2010. – 94 с. – (Стандарты второго поколения).
7. **Про, А.** Двенадцать уроков по истории [Текст]/ А. Про; пер. с фр. Ю. В. Ткаченко. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 336 с.
8. **Стандарт** общего образования: Концепция государственных стандартов общего образования [Текст]/ Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
9. **Тош, Дж.** Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка [Текст]/ Дж. Тош; пер. с англ. М. Л. Коробочкин. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2000. – 296 с.
10. **Хлытина, О. М.** Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы [Текст]/ О. М. Хлытина, // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 249–256.

УДК 377.35

Федосимова Оксана Геннадьевна

Соискатель ученой степени, преподаватель МОУ ДОД ДМШ № 4 г. Курган, oksfedosm@mail.ru, Курган

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАЩИХСЯ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОДЫ**

Fedosimova Oksana Gennadevna

The competitor of a scientific degree, MOU DOD ДМШ № 4 the Kurgan, oksfedosm@mail.ru, Kurgan

**HEALTH SAVING SUPPORT OF CHILDREN'S MUSICAL
SCHOOL: HISTORICAL AND ACTUAL APPROACHES**

Одной из наиболее актуальных проблем современности является сохранение здоровья населения и, в частности, учащихся. Общая заболеваемость детей в возрасте до 14 лет в России за последние пять лет возросла на 16%, две трети детей в возрасте 14 лет имеют хронические заболевания, и только 10% выпускников общеобразовательных учреждений без психических и физических отклонений от здоровья. Из 13,4 миллиона детей школьного возраста более половины (53%) имеют ослабленное здоровье [2]. В связи с этим особое значение придается проблеме сохранения здоровья детей, обучающихся одновременно в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, испытывающих большую нагрузку на организм.

Проблема здоровьесбережения учащихся имеет исторический характер. Изучение историко-педагогических источников выявляет начальные элементы осуществления здоровьесберегающего сопровождения уже у учащихся школ античной и средневековой эпох. Так, знаменитый врач Гиппократ, античный философ Платон, древнеримский ритор Квинтилиан проявляли заботу о сохранении и укреплении здоровья детей, одновременно с музыкальным воспитанием уделяя особое внимание физическому, а также ведению здорового образа жизни.

В эпоху раннего средневековья в Европе господствовала схоластика, на состояние здоровья учащихся практически не обращали внимания, в школах применялись физические наказания. В основном вопросы о состоянии здоровья поднимались в трактатах философов Востока, а в IX в. гиппократовой общиной в г. Солерно был разработан Солернский кодекс здоровья с рекомендациями по диете и гигиене. В эпоху Возрождения начали появляться школы, в которых обращалось внимание на здоровье учащихся. Так, Витторино да Фельтре, итальянский педагог-гуманист, в 1423 г. организовал «Дом радости», в котором наравне с музыкой упражнения и

игры на воздухе были обязательными для учащихся в любое время года и в любую погоду. Наставники следили за личной гигиеной и умеренностью в еде учащихся [5]. В XVI–XVII вв. в Центральной и Восточной Европе образовались братские школы, а в Западной Европе иезуиты заняли ведущие позиции в образовании, создав широкую сеть школ. Высокую оценку им давали Ф. Бэкон, Р. Декарт и другие ученые, в частности, И. Штурм отмечал: «Что до педагогики, то можно сказать следующее: бери пример с иезуитских школ, потому что лучших не существует в мире» [5]. В колледжах наставники проявляли заботу о здоровье учащихся, ввели регулярные занятия верховой ездой, гимнастикой, плаванием, следили за чистотой и освещением школьных помещений [6, с. 47].

В эпоху Просвещения в иерархии европейских духовных ценностей важное место занимала музыка, отражающая события времени. Разрабатывались новые проблемы эстетического воспитания и вкуса, выделилось субъективное начало в восприятии прекрасного [7, с. 99].

Р. Оуэн, социалист-утопист, в Нью-Лэнарке (Шотландия) создал ряд воспитательно-образовательных детских учреждений, в том числе и школ, в которых дети учились пению и танцам, много времени проводили на свежем воздухе. Большое внимание уделялось эстетическому воспитанию, музыкальным и ритмическим занятиям, а особое значение придавалось физическому воспитанию: учащиеся под присмотром преподавателей занимались гимнастикой, играми.

Изучение отечественных историко-педагогических источников показывает, что у древних славян проявлялась забота о здоровье и физическом развитии детей. Основными средствами были закаливание, подвижные игры и физический труд [5]. После крещения Руси обучение детей в основном проходило при церквях и монастырях, где соблюдался режим питания, распорядка дня, обращалось внимание на личную гигиену. Содержание индивидуального и группового обучения составляли чтение, письмо и пение. В Древнерусском государстве также проявляли беспокойство о здоровье учащихся: возникли первые попытки регламентации учебных нагрузок в школах и гигиенические требования к учащимся.

В России в XVI–XVII вв. начинают распространяться гуманистические взгляды на человека (деятели братских школ, Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий и др.). В XVI в. выходит книга «Домострой», в которой затрагиваются и темы воспитания детей: «И хранить, и блюсти чистоту телесную...» [1]. В уставах братских школ встречаются упоминания о профилактике болезней, присмотру за учащимися [5]. Книга «Гражданство обычаев детских» Епифания Славинецкого в основном была посвящена гигиене детей и их физическому воспитанию. В качестве одного из средств попечения детей для укрепления их здоровья и физического развития он рекомендовал бег и прыжки [1].

В «Духовном регламенте», изданном в 1721 г., указывалось на необходимость соблюдения основных правил школьной гигиены и надзора за

здоровьем учащихся [5]. В XVIII в. продолжают открываться новые школы и училища, в уставах которых встречаются упоминания о присмотре за здоровьем учащихся и необходимости соблюдения ими режима дня, питания, физических упражнений [7]. В XVIII в. в России образуется первая государственная система школ, закрепленная уставом 1786 г., начинает развиваться дидактика. В трудах выдающихся ученых и деятелей того времени Ф. Прокоповича, В. Н. Татищева, И. И. Бецкого, М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова обращается внимание на надзор за здоровьем учащихся, на их физическое воспитание, выполнение специальных упражнений, поднимается вопрос о перегрузках учащихся.

С середины XIX в. врачи начали отмечать распространение некоторых заболеваний и патологических состояний именно в среде школьников: нарушения зрения, искривления позвоночника, расстройства пищеварения, наличие нервных болезней – из-за плохой организации обучения и проживания. Немецкий врач Р. Вирхов в 1870 г. ввел понятие «школьные болезни» [4], в это же время в России вводится врачебный надзор за школами с рекомендациями по организации заботы о здоровье учащихся. В 1904 г. на Всероссийском съезде детских врачей в Петербурге были заложены основы концепции здоровьесбережения в России. Внимание было обращено на ряд «вредных влияний со стороны школы на состояние здоровья и физическое развитие учащихся». В XIX в. появляются первые детские музыкальные школы, количество которых постепенно увеличивалось. В СССР музыкальное образование и воспитание становится составной частью общего образования и воспитания, возникла государственная система музыкального образования, которая действует до сих пор.

Проведенный историко-педагогический анализ позволил выявить актуальные формы, методы и технологии здоровьесбережения учащихся детских музыкальных школ. В ходе исследования установлено, что в музыкальных школах одной из актуальных проблем является сохранение и укрепление здоровья учащихся в связи с их ранней профессионализацией. Исторически в России в области музыкального, изобразительного и хореографического искусств сложилась трехуровневая система профессиональной подготовки, включающая школы, училища и вузы. Данная система обеспечивает доступность, качество и эффективность подготовки профессиональных кадров. В Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг. определено: «Задачу ранней профессионализации призваны решать детские школы искусств (по видам искусств), функционирующие сегодня в рамках дополнительного образования детей...» [3]. В них осуществляется ранняя профессиональная подготовка в течение 5–8 лет.

Профессиональная подготовка в области музыкального искусства начинается в раннем возрасте и требует повышенного внимания к сохранению и укреплению здоровья учащихся. Как и в общеобразовательной школе, учащиеся детской музыкальной школы основную часть времени на уроках

проводят в статичном положении, уровень двигательной активности значителен один раз в неделю у учащихся 1 класса. На остальных занятиях учащиеся или сидят неподвижно за партами (сольфеджио, слушание музыки, теория), или поют в хоре, или занимаются на музыкальных инструментах, в процессе игры на которых нагрузка в основном идет на руки, а другие части тела остаются малоподвижными. В связи с этим возникает проблема недостаточной двигательной активности, утомления и переутомления детей, которая может привести к ухудшению состояния их здоровья.

В психолого-педагогической литературе отдельными исследователями используется понятие «сопровождение». Валеологическое сопровождение рассматривается М. Ю. Кирилловой, Е. О. Школой и Н. Н. Чактуровой, здоровьесберегающее – Е. В. Литовских. Е. К. Александрова, М. В. Бышева, Н. К. Чанилова выделяют педагогическое сопровождение обучения учащихся, Т. С. Горолатова, Л. Г. Субботина – психолого-педагогическое, М. Р. Битянова – психологическое, Е. О. Вержуцкая – индивидуальное, М. Б. Федорцова – методическое сопровождение.

Здоровьесберегающее сопровождение является видом валеологического сопровождения. Как любое педагогическое явление здоровьесберегающее сопровождение имеет свою структуру, которая детерминирована, с одной стороны, особенностями сопровождения, предполагающего совместную деятельность субъектов по формированию чего-либо, а с другой, термины с сущностными характеристиками «здоровьесбережение» и «сопровождение» предполагают использование термина «охрана». На основе проведенного теоретического анализа, исторических и актуальных форм и методов здоровьесберегающее сопровождение в музыкальной школе имеет следующую структуру: первой составляющей является охрана здоровья учащихся в музыкальных школах. В подструктуру охраны здоровья мы включаем защиту, поддержку и заботу о здоровье учащихся. Второй составляющей сопровождения является деятельность педагогов музыкальных школ по информированию учащихся о формах, методах, приемах сохранения физического и психического здоровья при обучении в музыкальной школе и выборе оптимального режима и сохранения здоровья при обучении одновременно в двух школах. Третьей является реализация, включающая контроль за поведением и самореализацию.

Исходя из существующих дефиниций мы определяем здоровьесберегающее сопровождение как взаимодействие администрации, преподавателей детских музыкальных школ, учителей общеобразовательных школ, родителей по сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Осуществленная в ходе экспериментальной работы экспертная оценка выявила актуальность проблемы здоровьесбережения учащихся музыкальных школ. Ее отмечает абсолютное большинство экспертов (95,4%). Проведенное исследование показало в целом недостаточный уровень здоровьесберегающей компетентности администрации, преподавателей и учащихся детских музыкальных школ. Учащиеся музыкальных школ в основном

используют здоровьесберегающие знания и умения, полученные в общеобразовательных учреждениях.

В ходе исследования было выявлено, что одним из условий реализации модели здоровьесберегающего сопровождения учащихся детской музыкальной школы является повышение здоровьесберегающей информированности выпускников средних музыкальных учреждений и преподавателей детских музыкальных школ. Изучение государственных стандартов и учебных планов, рабочих программ профессиональной подготовки будущих преподавателей детских музыкальных школ показывает, что студентам музыкальных колледжей и училищ даются только основы педагогики и психологии. Вместе с тем в детских музыкальных школах, как правило, в штатном расписании нет ставок медицинских работников, психологов и валеологов.

Одним из критериев здоровьесбережения является наличие усталости у учащихся детских музыкальных школ. По оценке опрошенных учащихся и выпускников, в отличие от общеобразовательных школ, у них в детской музыкальной школе бывает очень часто состояние усталости. Каждый десятый их респондентов указывает на это. В ходе констатирующего эксперимента была выявлена приоритетная роль в здоровьесберегающем сопровождении преподавателя детской музыкальной школы.

Проведенный анализ ответов родителей на вопросы анкеты «Здоровьесберегающее сопровождение учащихся в детской музыкальной школе», осуществленное интервью показывают, что среди организационных факторов сопровождения значительную неудовлетворенность вызывает распределение учебной нагрузки в течение недели. Количество неудовлетворенных расписанием родителей составляет более 1/3.

Для организации здоровьесберегающего сопровождения нами были определены следующие направления: повышение здоровьесберегающей информированности выпускников средних музыкальных учреждений и преподавателей детских музыкальных школ; организация взаимодействия преподавателей музыкальной школы, учителей общеобразовательного учреждения и родителей; разработка и использование спецкурса и программы по здоровьесберегающему сопровождению.

Спецкурс «Особенности использования здоровьесберегающих технологий в детских музыкальных школах», предназначенный для выпускников средних музыкальных учреждений, дополняет материал по предмету «Основы педагогики и психологии» и содержит исторические и актуальные проблемы здоровьесбережения, позволяет сформировать его основы у студентов.

Программа здоровьесберегающего сопровождения в детской музыкальной школе, построенная на основе обобщенного позитивного опыта работы ведущих преподавателей музыкальных школ г. Кургана и Курганской области, помогает в создании содержательного и информационного обеспечения работы по приобщению учащихся к здоровому образу жизни и

внедрении программы по укреплению и сохранению здоровья учащихся детских музыкальных школ. Данная программа может быть реализована не только в музыкальных школах, но и в других учреждениях дополнительного образования детей.

Таким образом, анализ теоретических источников, изучение практики выявили особенности использования здоровьесберегающих технологий и позволили разработать и внедрить мероприятия по сохранению здоровья у учащихся детских музыкальных школ.

Библиографический список

1. **Андреева, И. Н.** История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Андреева, И. Н., Буторина Т. С., Васильева З. И., и др. / Под ред. З. И. Васильевой. – М.: изд. центр «Академия», 2002 – 416 с.
2. **Доклад** Левитской А., д-ра Департамента гос. политики в сфере воспитания, дополнительного образования и социальной защиты детей Минобрнауки России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/ruk/dir/levitskaya/dok/5188/>
3. **Доклад** Мин. Культуры РФ «О Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации». (К заседанию Координационного совета по культуре при Минкультуры России. 25–27 сентября 2008 г., г. Оренбург). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mkrf.ru/activity/council/detail.php?ID=60660>
4. **Здоровьесберегающее** образование. История вопроса. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.zpzz.ru/healthcare_education/4171.html
5. **Константинов, Н. А.,** Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped103.html>
6. **Очерки** истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1, гл. 6. – М., 1988.
7. **Розеншильд, К.** История зарубежной музыки. В четырех книгах. Книга 1. [Текст]/ К. Розеншильд. – М.: Музыка, 1978.

УДК 371.687(571.56)

Васильева Розалия Семеновна

Учитель МОУ «Антоновская СОШ имени Н. Н. Чусовкого», руководитель районного МО учителей русского языка и литературы, Руководитель школьного пресс-центра, rozaliya68@mail.ru, Нюрба

ШКОЛЬНАЯ ТЕЛЕСТУДИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Vasilieva Rozaliya Semenovna

Teacher of the secondary Antonovskaya school, rozaliya68@mail.ru, Nyurba

SCHOOL TV – AS ONE OF THE FORMS IN PUPILS PROFESSIONAL EDUCATION

Известно, что процесс воспитания – это организованное влияние на подрастающее поколение, результатом которого является формирование личности человека.

Профессиональное воспитание – неотъемлемая и важнейшая часть воспитания. Оно осуществляется в процессе учебной и внеучебной деятельности. Найти свое место в социально-профессиональной структуре общества человеку непросто, тем более подростку, только вступающему во взрослую жизнь. Для этого необходимо удачное сочетание трёх главных моментов – желания, способностей и возможностей [1]. В профориентации очень важно учитывать индивидуальные качества и способности учащихся.

Воспитательная система воплощает в себе совокупную деятельность школы, которая реализуется в трёх сферах – в процессе обучения, во внеклассной образовательной сфере (участие в учебных кружках, факультативах, секциях, клубах) и во внеучебной сфере. Каждая из этих сфер рассматривается как подсистема воспитательной системы школы [2].

Дополнительное образование – это система свободного избрания деятельности ребенком, выражающаяся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующая его самореализации, культурной и социальной адаптации. Это особый тип образования, опирающийся на потенциал свободного времени ребенка, сферу, где ребенок может реализовать свое право на свободный выбор [3]. Дополнительное образование формирует у ребенка самосознание, ощущение ценности собственной личности, развивает творческие способности [4].

XXI век – век информационных технологий. Поэтому приобщение детей к информационно-вещательной работе – необходимость, требование времени. На государственном уровне выдвинута принципиально новая образовательная цель: всестороннее развитие ребенка стало приоритетом современной школы. Под общим развитием понимается развитие ума, воли,

эмоционально-нравственных представлений, т. е. того, что лежит в основе учебной деятельности и успешной социализации школьника. Социализация детей – способность работать в коллективе, обеспечение необходимыми для жизни знаниями и умениями.

Школьная телестудия «Саһарҕа» Антоновской средней общеобразовательной школы Нюрбинского района Республики Саха (Якутия) была создана в 2001 г. Членами телестудии являются учащиеся 7–11-х классов.

Направления деятельности телестудии:

- организационно-методическое;
- информационно-просветительское;
- развлекательно-творческое;
- воспитывающее и обучающее.

Цели:

- помочь детям реализовать свои творческие способности через технические возможности телевидения;
- привлечь внимание широкой общественности к школьной жизни, проблемам подростков;
- распространить информацию о жизни наслега, школы.

Задачи:

1. Обучающие:

- научить учащихся азам телевизионной журналистики, созданию сценариев и видеосюжетов;
- научить элементарным навыкам работы с видеоаппаратурой;
- помочь школьникам овладеть навыками выразительного чтения и основами сценической речи, включающими работу над произношением;
- выработать у детей умение выражать свои взгляды и мысли.

2. Воспитывающие:

- повышение уровня общительности учащихся;
- формирование чувства коллективизма и гуманизма;
- расширение кругозора, любознательности и формирование потребности в образовании и интеллектуальном развитии;
- воспитание высокого художественного вкуса.

3. Развивающие:

- реализация творческой фантазии, развитие воображения;
- всестороннее развитие учащихся, охватывающее интеллектуальный, нравственный, культурный, эстетический, политический рост личности.

Основная цель студии – пробудить вольный дух детской талантливости, инициативности, активизировать фантазию и воображение. В нашей телестудии занимаются учащиеся из разных классов и разного уровня развития, выразившие желание стать юными телевизионщиками.

Работа в телестудии, как одна из форм внеурочной работы, позволяет ученику самовыражаться, самоутверждаться, увеличивая при этом свой творческий потенциал, совершенствуя умение заниматься интервьюированием, съемкой различных сюжетов, подготовкой и выпуском тематических передач.

Через школьную телестудию «Саһар5а» устанавливается и поддерживается связь семьи, детского сада, школы, культурного центра. Учащиеся сами осуществляют съемку и монтаж телепередач для широкого круга телезрителей. Героями телепередач являются представители разных слоев общества: народные умельцы, педагоги, психологи, медики, народные целители, охотники, спортсмены, школьники и др. В процессе занятий в школьной телестудии учащиеся среднего и старшего звена овладевают основами сценической речи, учатся азам телевизионной журналистики, приобретают навыки работы с видеоаппаратурой.

Учащиеся среднего и старшего звена, члены телестудии, самостоятельно готовят передачи, учатся писать сценарии, собирают информацию, берут интервью, составляют тексты выступлений и работают с уже собранным материалом. Каждая передача делается по заранее подготовленному сценарию. Ответственные за съемку – подготовку передачи – обговаривают место и время съемок, приглашают героев.

Юные телевизионщики в процессе работы приобретают определенный опыт, становятся более открытыми, общительными. Они получают возможность профессионального самоопределения, включая возможность попробовать себя в различных видах деятельности: редактора, журналиста, диктора, оператора, компьютерного дизайнера. Это помогает учащимся точнее и раньше выявить свои задатки, склонности, дает возможность развивать и реализовать свои творческие способности.

Учащиеся пробуют себя в различных типах профессии:

- человек – техника;
- человек – знаковая система;
- человек – человек.

Так, юные телевизионщики, радиоведущие и корреспонденты в процессе работы приобретают определенный опыт журналистской деятельности, становятся более открытыми, общительными, у них повышается самооценка, развивается стремление быть лучше, уважать самого себя, быть довольным самим собой, уверенным в себе, в своих способностях, появляется стремление к красоте и гармонии.

Культурный и научно-технический потенциал любого общества зависит в первую очередь от уровня интеллектуальной подготовки будущих специалистов, от их умения мыслить самостоятельно, творчески. Если ученик, занимавшийся в телестудии, помогавший выпускать телепередачи, пожелает поступить в отделение журналистики или связать свою судьбу с телевидением, то ему будет намного легче, так как он уже знаком с работой тележурналиста, оператора.

Работа в телестудии также воспитывает в детях любовь к труду и уважение к труду товарищей, чувство коллективизма, приучает к аккуратности и ответственности, прививает детям организаторские умения и навыки, вырабатывает активную жизненную позицию. Осознание своих способностей вызывает потребность реализовать свой личностный запас, почувствовать себя творцом, хозяином своей жизни.

Таким образом, занятия в школьной телестудии формируют творческие качества учащихся, обеспечивают условия для самовыражения, самоутверждения, самореализации, развивают социальную активность, готовят к профессиональному и жизненному самоопределению.

Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать. [Текст]/ А. С. Белкин, – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. **Базарова, Т. С.** Воспитание старшеклассника как субъекта социального творчества [Текст]: автореф. дис. канд. пед наук. / Т. С. Базарова. – М., 1992. – 16 с.
3. **Шубинский, В. С.** Педагогика творчества учащихся. [Текст]/В. С. Шубинский. – М.: Знание, 1998. – 80 с.
4. **Педагогика творчества:** сб. научных трудов по матер. науч.-практ. конф. ХПГУ. [Текст] – Хабаровск: Изд. ХПГУ, 2002. – 116 с.
5. **Антоновской** средней школе 90 лет [Текст]/ Под редакцией М. И. Афанасьевой, Л.Д. Степановой. – Якутск, 2002. – 98 с.
6. **Вещает** телестудия «Саһарба» [Текст]/ Составитель Р. С. Васильева – Якутск, 2007. – 42 с.

УДК 371+373.3/5

Коротько Галина Андреевна

Заслуженный учитель Российской Федерации, кандидат педагогических наук, директор МБ ОУ «Новосибирский городской педагогический лицей им. А. С. Пушкина», pedlicey@pochta.ru, Новосибирск

Пonomарева Екатерина Сергеевна

Соискатель кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования НГПУ; учитель математики МБ ОУ «Новосибирский городской педагогический лицей им. А. С. Пушкина», pks1983@mail.ru, Новосибирск

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Korotko Galina Andreevna

Is an outstanding teacher of Russian Federation, candidate of Pedagogical Sciences, director of Novosibirsk Municipal Pedagogical lyceum of A. S. Pushkin, pedlicey@pochta.ru, Novosibirsk

Ponomareva Ekaterina Sergeevna

Is a postgraduate student of pedagogics and psychology department of the Institute of physico-mathematical and informational-economic education of Novosibirsk State Teacher Training University; mathematics teacher of Novosibirsk municipal pedagogical lycie of A. S. Pyschkin, pks1983@mail.ru, Novosibirsk

TEACHING FOCUS GROUPS IN THE MODERN WORLD

Инновационный подход, провозглашенный президентом России в экономике, в модели российского образования имеет вполне определенные очертания. Во-первых, образование в старшей школе рассматривается как индивидуализированное, ориентированное на запросы конкретного учащегося. Базовой формой такого образования становится профильное обучение, индивидуальная образовательная программа (ИОП).

Во-вторых, образование развивает свою открытость на основе сетевого взаимодействия. Источниками получения образования являются практики, продуктивное обучение за рамками школы, участие в «параллельных» школьным образовательных проектах и программах, музеи, библиотеки, Интернет-ресурсы, дистанционное обучение. Функция учителя на ступени старшей школы в этом образовательном пространстве сводится к уровню модератора, консультанта, координатора при достижении планируемого образовательного результата.

В-третьих, деятельностный подход к образованию в реализации собственных проектов, исследований, проведении творческих акций позволяет формировать ключевые компетентности, востребованные сегодня в социуме.

Наконец, в-четвертых, новая организация образования на старшей ступени. Директор Департамента государственной политики в сфере образова-

ния Минобрнауки РФ И. Калина отметил: «Старшая школа – это не окончание общего, а старт другого, нешкольного типа образования». По замыслу разработчиков инновационной модели, общее образование заканчивается в 9 классе. Старшая школа должна быть отделена от общеобразовательной, а партнерами учащегося становятся кадровые агентства, бизнес-тренеры, Интернет-администраторы, тьюторы, социальные продюсеры.

В ряде нормативных документов, а именно, Законе «Об образовании», Государственном стандарте общего образования, Федеральной целевой программе развития образования, Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002 г.), ключевых направлениях национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» отмечена переориентация российского образования на формирование ключевых компетентностей обучающихся, раскрытие способностей каждого ученика, на воспитание личности, способной к жизни в высокотехнологичном и конкурентном мире. Кроме того, актуальным направлением остается поддержка и развитие профильного обучения на старшей ступени школы.

Идея профильного обучения получила широкое распространение в российской образовательной практике. К положительным аспектам профильного обучения можно отнести благоприятные условия для развития способностей, усиление мотивации к учебе, реализацию свободы выбора, использование сензитивных периодов в развитии личности школьника и др. [8].

К отрицательным аспектам профильного обучения относятся сужение образовательного пространства; недостаточная профессиональная компетентность учителя для проведения объективной диагностики познавательных интересов и задатков способностей школьников; недостаточная разработанность мониторинга и коррекции образовательного процесса.

Проблема, связанная с программным содержанием профильного обучения и его освоением, достаточно разработана, но решение методических и дидактических вопросов формирования ключевых компетентностей в образовательном процессе является характерным направлением поисков для современного этапа развития профильного обучения. Мы разделяем точку зрения О. Б. Даутовой о том, что перед современным образованием встает задача – «достижение сбалансированности познавательного освоения учебных программ и стандартов и овладение ведущими компетентностями: информационной, социальной, личностной и предметно-практической» [4].

В соответствии с «Комплексной программой модернизации образования» была поставлена задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения, его функциональность и эффективность, а также социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда [1].

Профильное обучение есть способ дифференциации и индивидуализации образования за счет нововведений и изменения структуры, содержания и организации образовательного процесса. Оно создает возможность бо-

лее полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, формировать интерес к продолжению образования и получению современной профессии.

Как отмечается в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», старшеклассники должны иметь возможность осваивать программы профильной подготовки в очно-заочном, заочном, дистанционном варианте, а также в различных центрах при федеральных научных исследовательских институтах. Таким образом, в ходе реализации профильного обучения все участники этого процесса: учителя, учащиеся и их родители получают возможность выстраивать личностно ориентированный план обучения.

По мнению В. Б. Гаргай, основная психологическая идея профильного обучения опирается на концепцию личностного и социального развития [3]. Таким образом, профильное обучение можно считать формой реализации личностно ориентированного образования, главные ценности которого – сам ребенок, культура и творчество.

Анализируя опыт введения профильного обучения в России и за рубежом можно выделить некоторые тенденции развития данного направления. Профильное обучение всегда выступало в единстве предметного и социального аспектов. С одной стороны оно преследовало цель углубленного изучения отдельных предметов для дальнейшего продолжения профессионального образования, с другой – расширяло возможности социализации, учитывало личностные особенности обучающихся. Основной целью преобразований системы профильного обучения всегда было, и является на данный момент, стремление индивидуализировать образовательный процесс, предоставить обучающемуся возможность получения образования в соответствии с его профессиональными интересами и намерениями.

Личностная ориентация профильного обучения способствует наиболее успешному усвоению знаний, умений и способов деятельности в практических ситуациях, а, следовательно, способствует формированию ключевых компетентностей в различных жизненных сферах. Таким образом, современное профильное обучение имеет в своей основе достаточный ресурс для формирования ключевых компетентностей учащихся в процессе его освоения.

Новосибирский городской педагогический лицей им. А. С. Пушкина (НГПЛ) – это среднее общеобразовательное учебное заведение, реализующее принцип непрерывного образования с ярко выраженной педагогической специализацией. Одной из важнейших целей лицея является достижение уровня образованности, соответствующего потенциалу учащегося и обеспечивающего дальнейшее развитие его личности и возможность продолжать образование в сфере «человек – человек», а также выстраивание системы допрофессионального педагогического образования [2].

В 2004/2005 учебном году были организованы три специализированных 10 класса: физико-математический, социально-гуманитарный и основ

предпринимательства. Для более объективного и полного удовлетворения образовательных потребностей старшеклассников и их родителей в плане профессионального самоопределения Центр мониторинга качества образования лицея осуществил мониторинг удовлетворенности обучающимися выбором профиля класса. Впоследствии, среди обучающихся 9–10 классов ежегодно стал проводиться опрос на предмет содержания спроса на образовательные услуги лицея.

В следующем учебном году на основе результатов мониторинга спроса на образовательные услуги, удовлетворенности выбором профиля класса, на основе имеющихся ресурсных возможностей лицея было принято решение предложить обучающимся социально-гуманитарный и экономико-математический профили.

Четыре года работы по реализации идеи профильного обучения показали, что, обучение в профильных классах ограничивает выбор учащимися изучаемых курсов и не дает возможности свободного выбора предметов, необходимых для дальнейшего получения образования. Поэтому на основе результатов изучения образовательного спроса, представленности результатов ЕГЭ в вузах с сентября 2009 г. обучение по ключевым учебным предметам организовано по модульной системе: база и углубленный вариант курса.

Сегодня в 10–11 классах НГПЛ реализуется профильное обучение по экономико-математическому и социально-гуманитарному направлениям. Программа обучения обеспечивает изучение основ наук в соответствии с федеральным, лицейским базовым и индивидуальным компонентами. Лицейский базовый компонент включает в себя профильные предметы, соответствующие направленности лицея (основы педагогической культуры, основы психологической культуры, риторика). Индивидуальный лицейский компонент – содержание образования, соответствующее склонностям и интересам учащегося (курсы по выбору, спецкурсы психолого-педагогической и профильной направленности).

Таким образом, дифференциация процесса обучения в системе профильного обучения в лицее включает в себя: профильный уровень учебных предметов, углубленное изучение предметов избранного цикла, факультативы, спецкурсы, индивидуальные занятия по выбору [6].

Особое внимание уделяется при реализации предпрофильной подготовки на базе 8–9 классов, которая представляет собой сочетание трех основных направлений работы:

- информационная работа (информирование учащихся о возможностях продолжения образования или трудоустройства, знакомство с учреждениями профессионального образования, информирование о программах профильного обучения, информирование о состоянии и прогнозах развития рынка труда);
- реализация различных форм деятельности в рамках предпрофильной подготовки (начальная школа – шефская работа старшеклассников; сред-

нее звено – педагогические гостиные, педагогическая практика; старшее звено – организация встреч с представителями службы занятости населения, представителями ВУЗов и т. д.);

– психолого-педагогическое сопровождение проектирования учащимся своей образовательной траектории (консультирование, организация рефлексии полученного учащимися опыта, их самопознания, соотнесение полученной информации и предпочтений учащихся).

В результате реализации данной работы учащиеся получают необходимые информационные и организационные ресурсы для планирования своего образовательного будущего; получают представление о деятельности, характерной для той или иной сферы труда, а также опыт осуществления ответственного выбора.

Профильное обучение усиливает содержание одного направления, преимущественно связанного с конкретной образовательной областью. Особенностью педагогического лица является компетентностный подход к образованию, предусматривающий целенаправленное формирование у учащихся организаторских способностей, коммуникативных навыков и лидерских качеств [7].

В НГПЛ им. А. С. Пушкина создана система по развитию умений построения качественных коммуникаций. Она позволяет развивать у учащихся такие способности, которые помогают гибко реагировать на перемены в жизни, критически мыслить, делать ответственный выбор, проявлять творческие способности. Организация образовательного процесса в лицее дает возможность учащимся включаться в особые формы деятельности: социальное проектирование, коллективную творческую деятельность (КТД) и педагогическую практику [7]. В образовательном процессе лица преобладают деятельностные формы обучения, воспитания и межгруппового проектирования, что, несомненно, повышает качество образования и создает условия для формирования коммуникативной компетенции на всех возрастных ступенях (от начальной до старшей школы). Данный опыт организации деятельности лицеистов при введении профильного обучения позволяет совершенствовать личность в разных направлениях.

Кроме этого, в НГПЛ апробируется технология формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов, состоящая из следующих компонентов: цель, задачи, принципы, содержание, критерияльно-оценочные процедуры, прогнозируемый результат, организационно-педагогические условия.

Целью данной технологии является развитие коммуникативной компетентности учащихся профильных классов. В связи с целью технологии были поставлены следующие задачи: развитие структурных компонентов коммуникативной компетентности (теоретического, практического и личностного). Разработанная нами технология в основе своей содержит ряд принципов: формирование коммуникативной компетентности через общение (общение в процессе обучения служит каналом, по которому осуществ-

вляется познание; инструментом воспитания необходимых черт личности; средством, развивающим индивидуальность; способом передачи опыта и развития умения общаться), принцип индивидуализации (профильное обучение основывается на индивидуальном выборе учащимся своей образовательной траектории, таким образом, позволяет вызвать мотивацию, которая является внутренним побуждением, а не привнесенной в процесс обучения извне), принцип интегративности (проявляется во взаимосвязи теоретической подготовки учащихся, практической подготовки, а также возможности реализовать полученные знания, умения и навыки на практике).

Основой предлагаемой технологии формирования коммуникативной компетентности учащихся является содержание, которое представлено двумя компонентами: теоретическим (курс «Основы психологической культуры» (блок «Общение»)) и практическим (элективные курсы по профильным дисциплинам (использование в процессе их преподавания форм, методов, приемов, способствующих формированию и развитию коммуникативной компетентности учащихся)).

Процесс формирования коммуникативной компетентности личности целесообразно осуществлять, опираясь на развитие ее основных составляющих: теоретической, практической и личностной.

За счет ведения курса «Основы психологической культуры» (блок «Общение» рассчитан на 12 часов, в нем рассматриваются следующие понятия: общение, отношение, межличностные отношения, социальные роли и установки, конфликты, коммуникативные барьеры, способы эффективной коммуникации, язык общения, механизмы массового воздействия и т. д.) мы имеем возможность обеспечить учащихся теоретическими знаниями в области межличностного общения, а также общей психологии человека, предоставить учащимся возможность развивать коммуникативные качества личности на практических занятиях. Таким образом, предоставляя возможность развития каждой из трех составляющих коммуникативной компетентности личности. Таким образом, на занятиях курса «Основы психологической культуры» учащиеся не только получают необходимые знания в области теории общения, также имеют возможность применения их в практических ситуациях.

Практическая составляющая содержательного компонента технологии формирования коммуникативной компетентности учащихся, предполагает реализацию индивидуального компонента образовательного учреждения через организацию элективных курсов по профильным дисциплинам. Данная составляющая технологии имеет в своей основе предметное содержание: логическое продолжение курса профильной дисциплины; более углубленное изучение конкретных тем профильной дисциплины; интегрированное содержание нескольких профильных дисциплин, изучение смежных дисциплин. Формирование коммуникативной компетентности учащихся происходит опосредованно за счет реализации форм и методов организации образовательного процесса на основе личностно значимого

для обучающегося содержания, таким образом, формируя положительную мотивацию учения.

Основной организационной формой обучения элективных курсов является урок, который может быть представлен как: лекция, семинар, практикум, защита проектов, презентация, аукцион, путешествие, круглый стол, конференция, консультация, домашняя работа и др.

Например, организация занятий в форме лекций, способствует развитию умений составлять план, конспект, тезисы, письменные высказывания, адекватно передающие содержание прослушанного текста. Такая форма как практикум или семинар, развивает способность адекватно воспринимать устную речь, выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей, владеть монологической и диалогической речью, соблюдая этические нормы общения.

Для наиболее полного проявления и развития коммуникативных умений, таких как, умение организовывать общение, использовать различные методы общения, умение пользоваться речевым этикетом, законами логики и практикой аргументации, по мнению А. В. Шевкун, необходимо строить образовательный процесс с использованием групповой и коллективной форм организации обучения [9].

Особенностью организации занятий в данной технологии является неоднократное вовлечение учащегося в практическую деятельность, способствующую формированию коммуникативной компетентности, которое происходит во время урока, а также во время подготовки домашнего задания. В качестве домашнего задания учащийся должен подготовить этап актуализации знаний на следующее занятие с использованием того приема, метода или формы, которые были использованы учителем на данном уроке. Таким образом, ученик имеет возможность не только быть вовлеченным в процесс беседы, дискуссии, игры, подготовки проекта и т. д., но и сам выступить в роли организатора данного вида деятельности.

Мы предлагаем максимально использовать в образовательном процессе приемы проблемно-диалогического обучения, а также следующие методы обучения: беседа, дискуссия, метод проектов, практические методы (упражнение, практическая и лабораторная работы), метод дидактических игр, метод «творческой учебы» (в основе метода – методика проведения коллективных творческих дел), методы научного исследования («мозговая атака»), и др.

Использование проблемно-диалогических приемов обучения в реализации образовательного процесса направлено на развитие практической составляющей коммуникативной компетентности. Таким образом, на уроках с использованием проблемно-диалогических приемов обучения учитель посредством диалога помогает учащимся сформулировать учебную проблему (сформулировать тему урока или вопрос для исследования), тем самым вызывая познавательную мотивацию. Далее учитель посредством диалога организует поиск решения, при этом достигается подлинное понимание материала учащимися, так как они самостоятельно его открыли.

Проблемно-диалогическое обучение имеет в своей основе диалогический подход, который определяет субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения. Данный подход к обучению развивает творческие способности учащихся, логику мышления и формирует познавательную мотивацию, кроме того предоставляет возможность учащимся в процессе обучения развивать и совершенствовать практическую составляющую коммуникативной компетентности (умения аргументировано и логично строить доказательства, формулировать тезисы; умения развертывать устное и письменное высказывание в соответствии с замыслом; умения строить общение, ориентируясь на его цель: информировать, убеждать, воздействовать на партнера; умения строить процесс общения не только с одним или несколькими собеседниками, но и с аудиторией), так как в основе ее содержится диалог между участниками образовательного процесса.

Мы предполагаем использование выше перечисленных приемов, методов, форм обучения при реализации элективных курсов, но, на наш взгляд, организация преподавания большинства учебных дисциплин (особенно профильных) с применением данных дидактических и методических основ будет способствовать наиболее эффективному развитию коммуникативной компетентности учащихся.

Развитие коммуникативной компетентности будет более эффективным, при параллельном осуществлении данного процесса, как в учебной, так и внеучебной деятельности. На наш взгляд, также целесообразна организация воспитательной работы в образовательном учреждении, способствующей развитию коммуникативной компетентности учащихся.

Неотъемлемой частью образовательного процесса является процесс воспитания. По нашему мнению, одной из методик организации воспитательной работы, направленной на развитие и формирование коммуникативной компетентности, является методика коллективного творческого воспитания. В состав коллективного творческого дела входят такие элементы, как совет дела, общие сборы и классные «огоньки», коллективное планирование, осуществление мероприятия, обсуждение и оценка сделанного.

В основе данной методики воспитательной работы лежит организация межгруппового взаимодействия учащихся, позволяющая развивать деятельность-практические и социально-психологические коммуникативные умения. В процессе подготовки общего мероприятия учащиеся учатся продуктивному взаимодействию, умению строить комфортный процесс общения с представителями разных возрастных групп (от педагога-организатора до младшего школьника), умению решать конфликтные ситуации, умению проявлять толерантность к мнению партнера, умению работать в команде на общий результат. В опыте коллективных отношений формируется эмпатия, социальная чуткость, которая помогает психологически грамотно строить свое взаимодействие с партнерами.

Следует отметить, что необходимым условием осуществления данной технологии является личностная готовность самого педагога к организа-

ции образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений. Создание на занятии положительного микроклимата, ситуаций успеха каждого, утверждение стиля доверительных взаимоотношений, стиля сотрудничества – все это способствует повышению мотивации учения, а также положительно отражается на процессе формирования коммуникативной компетентности учащегося, так как учитель становится его полноправным партнером по общению.

Таким образом, содержание технологии формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов, представленное двумя компонентами: теоретическим и практическим, целенаправленно развивает теоретическую, практическую и личностную составляющую коммуникативной компетентности.

Для оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности учащихся мы определили следующие критерии: (когнитивный, операционально-деятельностный и критерий личностной направленности). Выделенные нами критерии и показатели позволили определить пять уровней сформированности коммуникативной компетентности учащихся □ минимальный, допустимый, базовый, оптимальный, максимальный. Прогнозируемым результатом, реализации технологии формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов, является переход на более высокий качественный уровень сформированности коммуникативной компетентности.

Процесс формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов будет более успешным при соблюдении выделенных организационно-педагогических условий:

- конструирование личностно значимого содержания образования на основе индивидуального выбора учащегося;
- использование интерактивных методов воспитания и обучения с учетом формирования профильных умений;
- реализация социально-профессиональной позиции учителя как педагога-аниматора в процессе учебной и внеучебной деятельности учащихся;
- осуществление образовательного мониторинга формирования коммуникативной компетентности на основе когнитивного, операционально-деятельностного критериев и критерия личностной направленности на общение.

Технология формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов рассматривается нами как совокупность функционально связанных элементов, составляющих определенную целостность при организации образовательного процесса. При реализации данной технологии достигается комплексное овладение всеми компонентами коммуникативной компетентности, интеграция учебной и внеучебной деятельности учащихся, положительное мотивационное обеспечение образовательного процесса. Специфика данной технологии формирования коммуникативной компетентности заключается именно в предоставлении возможности пост-

роения учащимся его индивидуальной образовательной траектории, за счет освоения программ элективных курсов, что отражает одну из основных целей профильного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, система профориентационной работы, особенности познавательного процесса и внеурочной деятельности предоставляют учащемуся лица возможность реализации своих интересов, способностей, дальнейших жизненных планов, расширяют возможности его социализации и выстраивания собственной (индивидуальной) образовательной траектории, реализации главной задачи – выбора максимально успешного жизненного пути.

Таким образом, сущностью профильного обучения, отражающего специфику педагогического лица, являются:

- целостность образовательного процесса;
- направленность на развитие педагогических способностей;
- непрерывность образования с педагогической специализацией;
- организация деятельности на основе субъект-субъектных отношений.

Опираясь на образовательные запросы социальных заказчиков, педагогический коллектив лица при осуществлении идеи профильного обучения не ориентируется на какой-либо один вуз или специальность. Мы строим обучение учащихся в профильных группах на принципе их компетентного развития, что позволяет обучающимся продолжать свое дальнейшее образование в различных учебных заведениях.

Практическая значимость реализации идеи профильного обучения достаточно велика как для учащегося, так и для образовательного учреждения в целом. Для образовательного учреждения – это, прежде всего, способ функционирования в рыночных отношениях, повышение конкурентоспособности. Для учащегося – это возможность построения и реализации индивидуальной образовательной траектории, возможность получения образования, соответствующего собственным запросам и способностям, возможность выбора оптимальной сферы труда и дальнейшего жизненного пути.

Библиографический список

1. **Андриенко, Е. В.** Основы педагогической культуры. Программа предпрофильной и профильной подготовки учащихся НГПЛ [Текст]/ Е. В. Андриенко, Г. А. Казанская, Г. А. Коротько – Новосибирск, 2005. – 36 с.
2. **Березина, Т. И.** Управление качеством образования в лицее [Текст]: монография / Т. И. Березина, Г. А. Коротько; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 186 с.
3. **Гаргай, В. Б.** Лицейско-гимназическое образование в условиях профилизации [Текст]/ В. Б. Гаргай, Д. А. Метелкин // Директор школы. – 2005. – № 10. – С. 53–57.
4. **Даутова, О. Б.** Современные педагогические технологии в профильном обучении [Текст]: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

5. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования. [Текст] – М., 2005. – 22 с.
6. **Концепция** развития городского педагогического лица. – Юбилейное изд., доп. и испр. [Текст] – Новосибирск: НГПЛ, 2006.
7. **Программа** опытно-экспериментальной деятельности по созданию системы пролицейского образования. [Текст]– Новосибирск, 2005.
8. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. **Шевкун, А. В.** Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса [Текст]: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Шевкун. □ Екатеринбург, 2007. □ 195 с.

УДК 374.3

Киселева Татьяна Владимировна

Учитель математики, Соискатель кафедры педагогики Ульяновского Государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, katya.17.90@mail.ru, Ульяновск

СТИХОТВОРНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Kiselyova Tatyana Vladimirovna

The mathematics teacher. The competitor of chair of pedagogics of the Ulyanovsk State pedagogical university of I. N. Ulyanov, katya.17.90@mail.ru, Ulyanovsk

POETIC STATEMENT – A TRAINING EFFECTIVE REMEDY

Тенденции развития современного общества, его глобализация и бурный рост информационных потоков, развитие компьютерных технологий, затрагивают все сферы общественного устройства, в том числе и едва ли не самое главное достижение цивилизации – образование. В этих условиях многими исследователями отмечается изменение общего психологического настроения, когда восприятие достаточно длинных связных фрагментов, понимание их внутренней логики, простейший анализ и последующее удержание материала становится всё более проблематичным для школьников.

Традиционные методические установки, направленные на запоминание и воспроизведение отдельных квантов информации в этих условиях перестают работать вообще или становятся малоэффективными. При этом актуальными становятся задачи переосмысления методических приёмов при изложении традиционных тем. Очевидна потребность в развитии новых, более эффективных методов обучения, т. е. потребность в совершенствовании учебных текстов, применяя к ним стихотворное изложение, которое становится средством улучшения знаний учащихся.

Исследуя построение и использование учебных текстов, дидакты пришли к заключению, что тексты являются отражением теории, которая лежит в основе процесса обучения в тот или иной период. Но любая педагогическая теория может считаться вполне завершенной, если она реализуется на практике, обеспечивая при этом совершенствование процесса обучения. Один из наиболее эффективных путей проникновения педагогической теории в практику обучения идёт через учебник (то есть учебные тексты) [14, с. 20–26; 15, с. 70–77].

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей использования стихотворных учебных текстов (СУТ) при обучении школьников как нового средства улучшения усвоения фундаментальных знаний (на примере математических дисциплин).

В настоящее время стихотворные учебные тексты, обеспечивающие базовую подготовку учащихся, не используются в учебном процессе школ. А без фундаментальных знаний невозможно дальнейшее всестороннее развитие личности. Это связано не только с увеличивающимся потоком информации по всем школьным предметам, которую необходимо усвоить и запомнить, но и с ослаблением интереса учащихся к чтению, а, значит, к учебным текстам.

Если спросить любого учителя, в чём видится ему главная трудность работы, в чём основная проблема современного образования, можно не сомневаться, что ответ будет один и тот же: дети не хотят читать, не хотят заучивать нужный, глубоко научный, но на их взгляд, скучно преподнесённый материал базовых школьных знаний. А ведь знание – фундамент, на котором возводится всё здание обучения [4, с. 5].

Давно известно, как любят малыши, чтобы им читали, как радуются они увлечённому ритму стиха. В школе же этот интерес, эта любовь к книге иссякает [5, с. 3].

Как добиться того, чтобы тексты школьных учебников базового уровня не отбивали интерес к чтению, а усиливали его, чтобы алгебра научности не убивала гармонию, напротив, позволяла постичь смысловую глубину и эстетическое совершенство учебных текстов?

Создать внутреннюю мотивацию, вызвать интерес к изучаемому материалу – задача любого учителя – предметника. Каждый её решает по-своему, но в любом случае это чаще всего обращение к интеллектуальной сфере, к деятельности левого полушария мозга [10].

Думается, что обращение к эмоциональной сфере личности, что в большей степени относится к правому полушарию, к сфере не интеллекта, а эмоций, позволяет учащимся улучшить усвоение базового уровня знаний, не утратить интереса к предмету.

Одним из средств улучшения усвоения знаний учащихся, на наш взгляд, и являются стихотворные учебные тексты. Они объединяют обе сферы личности: эмоциональную и интеллектуальную.

Нами проведённый анализ возможностей СУТ позволяет рассматривать их не только как средства для организации самостоятельной работы на уро-

ках математики, но и более широко – в процессе обучения любому школьному предмету под руководством учителя.

Нам предоставляется возможность осуществлять обучение учащихся МОУ СОШ № 57 г. Ульяновска на основе специально созданного алгоритма для СУТ, по которому любой прозаический учебный текст базового уровня можно переконструировать в стихотворный учебный текст.

Выявлено, что в процессе решения учебных задач школьник лучше оперирует стихотворными учебными текстами, чем материалом прозаического характера.

Выбор СУТ в качестве средства обучения связан с тем, что в настоящее время традиционный печатный учебник уже не позволяет в полном объёме запомнить необходимую информацию базового школьного курса, что приводит к снижению активизации познавательной деятельности обучающихся, а, следовательно, к ухудшению усвоения знаний.

В последнее время возникла острая необходимость использования новых более эффективных средств в обучении, в частности с помощью СУТ, в связи с тем, что многократное увеличение и обновление информации за достаточно короткое время практически во всех областях науки и техники приводит к быстрому её устареванию: в гуманитарных, технических областях – через 5 лет, а по специальным дисциплинам в области экономики, информатики и других – через 2–3 года. Поэтому учителю надо идти в ногу со временем: создавать свои тексты в соответствии с требованиями школьной программы и новшествами науки и техники.

Стихотворный учебный текст в отличие от прозаического учебного текста (т.е. текста учебника), структура которого заключена в строгие рамки, может изменяться: сложно понимаемый и усваиваемый материал преподноситься в стихотворной форме, которая позволяет словам нужного текста стать «весомее, многозначительнее, надолго запоминаться» [1, с. 4].

К преимуществам при работе со стихотворным учебным текстом следует отнести: уменьшение сложности понимания на уровне слов и предложений, сокращение времени на заучивание базовой теории, увеличение скорости воспроизведения ранее изученного материала, улучшение использования теории для доказательства при решении задач и аргументирования своих ответов, возникновение и сохранение интереса к предмету, положительный эмоциональный настрой к учёбе.

Под стихотворным учебным текстом мы понимаем стихотворное изложение учебного материала, основанное на познавательных интересах учащихся (как указывает Г. И. Щукина) с ярко выраженной ритмической организацией, рифмой, особой интонацией, паузами и другими специфическими элементами стиха, базирующегося на следующих качествах: цельность (И. Р. Гальперин 1981), связность (И. Р. Гальперин 1981), завершенность (Г. В. Колшанский 1990; Н. А. Купина 1983; И. Р. Гальперин 1981), отдельность (Т. В. Трошина 1982), прагматичность (И. Р. Гальперин 1981) (как указывают В. М. Жирмунский, Ю. В. Казарин, Ю. М. Лотман,

Б. В. Томашевский, Ю. Н. Тынянов), изложение, оказывающее на учащихся сильное эмоционально – положительное и энергетическое воздействие (как указывают Г. Г. Граник, Д. Н. Овсянко – Куликовский, А. А. Потебня), все функции воздействия учебного материала (образовательная, развивающая, воспитательная, мотивационная, управляющая) осуществляются в соответствии с принятой (действующей) программой (как указывает И. П. Подласый), с использованием элементов перспективной в настоящее время ассоциативно – смысловой поэтики (как указывают К. Д. Вишневский и многие другие филологи и поэты).

При конструировании стихотворного учебного текста как средства улучшения усвоения знаний должен учитываться дидактический принцип прочности. «Данный принцип подводит итог теоретическим поискам учёных и практическому опыту многих поколений учителей по обеспечению прочного усвоения знаний. В нём закреплены эмпирические и теоретические закономерности: усвоение содержания образования и развития познавательных сил учащихся – две взаимосвязанные стороны процесса обучения; прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов – содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к данному учебному материалу...; память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Процесс прочного усвоения знаний очень сложен. В последнее время его изучение принесло новые результаты. В ряде исследований показано, например, что во многих случаях произвольное запоминание является даже более продуктивным, чем произвольное. Это вносит определённые изменения в практику обучения, поскольку традиционно считалось..., что обучение должно основываться на произвольном запоминании, и в соответствии с этим были сформулированы практические правила обучения. Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет добавить к традиционным и некоторые новые правила обучения.» [9, с. 271–272]. Рассмотрим те из них, которые особенно необходимы для СУТ.

«Материал, требующий запоминания, должен составлять короткие ряды: то, что мы должны носить в своей памяти не должно иметь обширных размеров...» [9, с. 272]. Это правило особенно применимо для стихотворного учебного текста с его «теснотой стихотворного ряда» (Ю. Н. Тынянов 1997), чтобы «словам было тесно, мыслям – просторно» (Н. А. Некрасов).

«Интенсифицируя произвольное запоминание учащихся, не следует прибегать к прямым заданиям или указаниям: гораздо предпочтительнее заинтересовать учащихся, постоянно будить возникший интерес» [9, с. 272]. Это правило как нельзя лучше применимо для СУТ. Ведь ещё древнегреческий мыслитель Аристотель в своих философских трудах писал о том, что открытие нового происходит в особом эмоциональном состоянии. Это

своего рода умственное потрясение, порождённое удивлением. Для Аристотеля удивление – это начало познания [4, с. 77]. А поэтически изложенный учебный материал вызывает у учащихся удивление своей ритмически организованной формой, развивает интерес к объекту познания, поражает лаконичностью и краткостью предъявления, бодрит положительными эмоциями, возбуждает своей энергетичностью. Потому что в них есть рифма и ритм.

Почему стихи запоминаются легче прозы? Важным условием для эффективного запоминания стихотворения является то, что оно состоит из коротких фраз, чётко обозначенных паузами, ведь короткая фраза легко умещается в нашей речевой кратковременной памяти. Как известно из психологии инертность речевого анализатора составляет примерно 4 секунды. Это значит, что фразу длиной в 4 секунды и меньше, легко можно повторить, а также удержать в сознании путём многократного мысленного повторения. Обычно в 4 секунды умещается две строчки стихотворения. При воспроизведении стихотворения мы имеем дело исключительно с речевой памятью. Дословное воспроизведение включает в себя не только точное воспроизведение порядка слов. При заучивании текста речевая память хорошо запоминает и особенности произношения слов, мелодику фраз, интонацию, эмоциональную окраску, паузы и т. п. Если воспроизводить ранее заученное стихотворение, можно заметить, что при озвучивании голосом первой строки где-то в сознании уже готова вторая строчка. Она как бы проговаривается мысленно, «стоит на очереди». В процессе воспроизведения второй строчки, на очередь становится третья строчка. И так далее. Стихотворение вылезает из нашей памяти строка за строкой [7; 10].

Рассмотрим ещё одно правило обучения. «Педагог должен следить за развитием памяти учеников, учить их пользоваться различными мнемотехническими приёмами, облегчающими запоминание» [9, с. 274]. СУТ можно считать одним из приёмов запоминания и как следствие свойством улучшения усвоения знаний. Ведь профессор психиатрии Н. П. Бехтерева говорила о том, что память должна трудиться. А самый большой труд, по её мнению, – работа с той частью памяти, которая является её биологической составляющей. Тренируя биологию памяти, мы заставляем её работать, учимся удерживать в памяти определённый объём информации, что очень важно при любом обучении, особенно в школе. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно прозаические учебные тексты переконструировать в стихотворные учебные тексты.

Рассмотрим другие два правила обучения. «Не следует приступать к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших предпосылок: положительного отношения к нему хотя бы на уровне понимания необходимости и уверенности, что все преграды будут успешно преодолены». «Для прочного усвоения педагогу следует применять яркое эмоциональное изложение...» [9, с. 273, с. 275]. По мнению литературоведа Ю. В. Казарина, «Поэтический текст – это своеобразный, эстетизированный, т. е. сверхэкспрессивный, эмоциональный и индивидуальный, «язык

языка», заключённый и оформленный в просодическую систему стихотворения» [6, с. 32]. Опираясь на этот вывод крупного учёного лингвиста можно считать, что СУТ удовлетворяет этой характеристике.

Учитывая вышеназванные возможности СУТ, нами разработан алгоритм их конструирования.

Алгоритм конструирования СУТ:

1. Установление основного текста, который подлежит обязательному усвоению.
2. Выделение главной мысли, которая станет дидактически центральной, т. е. центром стихотворного учебного текста.
3. Выявление ключевых слов, к которым подбирается рифма.
4. Реконструкция текста с целью показа выделенной главной мысли и ключевых слов.
5. Учёт точности того или иного слова в стихотворной конструкции, вызывающей в представлении учащихся отчётливую, впечатляющую картину.
6. Нахождение неповторимого определяющего слова в строфе во избежание потери авторской мысли, основанной на главной учебной мысли прозаического текста.
7. Шлифовка словесного материала в рамках стилистического и логического единства.
8. Организация ритма, рифмы, всевозможных созвучий, переносов, повторов и целый ряд других важных свойств в поэзии, облекающихся в звучащий стих и вместе с содержанием оказывающих на учащихся сильное воздействие, вызывающих у них особое эстетическое ощущение, делающих смысл текста более выпуклым и запоминающимся.
9. Учёт стихотворной техники: строфики, метрики, окончаний.
10. Осуществление выразительности стиха, передачи авторской интонации, её положительного воздействия на восприятие учащихся, чему способствует архитектура стиха, его построение в целом, в том числе и графика, т. е. расположение строк в строфе текста.
11. Окончательное оформление стихотворного учебного текста.
12. Проверка адекватности вновь созданного текста первоначальному с точки зрения существенной информации.

Благодаря использованию СУТ, созданных с помощью выше изложенного алгоритма, любой учащийся имеет возможность быстрее понять, запомнить и воспроизвести учебную информацию, существенно экономя время при многократных обращениях к начальной строчке каждой строфы. Данное средство (СУТ) создаёт дополнительные психологические структуры, способствующие восприятию и запоминанию информации, что касается учебного материала, считаем необходимым представить его в стихотворной форме, которая позволяет воспринимать информацию кратко и лаконично, повышая таким образом эффективность усвоения знаний.

Важно отметить, что при работе с СУТ, предназначенными для обучения учащихся школ, дети не являются пассивными читателями, т. к. данное

средство обучения предусматривает активную передачу знаний, что активизирует познавательную деятельность, оказывает эмоциональное воздействие на учащихся, следовательно, можно сделать вывод о более высоких психолого – педагогических возможностях стихотворных учебных текстов по сравнению с прозаическими (т. е. традиционным печатным учебником).

Принимая во внимание всё выше сказанное, можно сформулировать следующие основные преимущества СУТ, предназначенных для улучшения усвоения знаний учащихся перед традиционным печатным учебником (т. е. прозаическим учебным текстом):

- эмоциональность представления учебного материала через стиховую форму;
- энергетичность представления информации, которая достигается за счёт использования ритмической организации текста;
- актуализация учебного материала заключается в возможности оперативного обновления учебной информации, следуя алгоритму конструирования СУТ;
- прочность усвоения учебного материала, которая достигается наличием рифмы (созвучных окончаний слов) и ритма СУТ;
- индивидуальность обучения, которая становится возможной при стихотворном изложении материала многократно без потери времени, при наличии ярко выраженной интонации для демонстрации СУТ, присутствия в обучении удивления как начала познания;
- лёгкость запоминания больших или сложных массивов информации.

Рассмотренные выше преимущества СУТ указывают на то, что они обладают принципиально новыми качествами по сравнению с традиционным учебником, объединив в себе филологические, психологические и педагогические технологии.

При составлении содержательной части СУТ нами были учтены следующие требования, выделенные В. А. Сластениным к содержательной стороне учебного текста:

- учебник должен содержать материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, оснащённым основным фактическим материалом;
- содержать изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для учащихся;
- учитывать особенности интересов, восприятия, мышления, памяти учащихся;
- развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности;
- учебник отражает в единстве логику науки, логику учебной программы и логику развития личности;
- хороший учебник информативен, энциклопедичен, лапидарен, связывает учебный материал с дополнительной и смежной литературой, побуждает к самообразованию и творчеству;

– формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и чёткостью [8, с. 152–153].

Итак, рассмотрев стихотворное изложение учебного материала в форме стихотворных учебных текстов (СУТ) как средство улучшения усвоения знаний и те возможности, которые сегодня может представить данное средство для изучения любого предмета (на примере математических дисциплин), мы выявили, что обучение школьников с помощью СУТ проводить целесообразно, так как это обусловлено их возможностями и преимуществами по сравнению с традиционным печатным учебником, а также необходимостью модернизации процесса обучения школьным предметам, в целом, и математике, в частности.

Библиографический список

1. **Вишневский, К. Д.** Мир глазами поэта: Начальные сведения по теории стиха [Текст]: пособие для учащихся/ К. Д. Вишневский. / Под редакцией Л. И. Тимофеева. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
2. **Выготский, Л. С.** Психология искусства. [Текст]/ Л. С. Выготский – Минск, 1998; с. 7–12.
3. **Геометрия 10–11** [Текст]: учеб. для общеобразовательных учреждений / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. – 15-е изд., доп. – М.: Просвещение, 2006. – 256 с.
4. **Граник, Г. Г.** Когда книга учит. [Текст]/ Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, А. А. Концевая – М.: Педагогика, 1988. – 192 с. – (Б-ка учителя и воспитателя).
5. **Каганович, С. Л.** Обучение анализу поэтического текста [Текст]: методическое пособие для учителей – словесников. / С. Л. Каганович – М.: ООО «ТИД «Русское слово» – РС», 2006. – 112 с.
6. **Казарин, Ю. В.** Филологический анализ поэтического текста [Текст]: учебник для вузов. / Ю. В. Казарин – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 432 с.
7. **Козаренко, В. А.** (с) 2002, Mnemonikon Россия, Москва, интернет-школа мнемотехники. Mnemonikon Сайт, Mnemonikon <http://mnemotexnika.Narod.ru/>.
8. **Педагогика** [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная пресса, 2004. – 512 с.
9. **Подласый, И. П.** Педагогика [Текст]: учебник. М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
10. **Психология.** Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. **Современный** словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
12. **Философский** словарь [Текст]/ Под общ. ред. проф., докт. философ. наук Ярещенко А. П. – Ростов н / Д: Феникс, 2004. – 560 с.
13. **Холшевников, В. Е.** Основы стиховедения. Русское стихосложение [Текст]: пособие для студентов филологических факультетов./ В. Е. Холшевников./ Изд. 2-е, переработанное. Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 168 с.

14. Зуев Д. Д. О некоторых проблемах создания школьных учебников [Текст]/ Д. Д. Зуев/ Советская педагогика. – 1979. – № 3 – с. 20–26.

15. Зуев Д. Д. Проблемы активизации дидактических функций современного учебника [Текст]/ Д. Д. Зуев// Сов. пед. – 1981. – № 8. – с. 70–77.

УДК 375.4

Гайкова Оксана Викторовна

Соискатель кафедры педагогики Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, varvic47@mail.ru, Новосибирск

ИЗУЧЕНИЕ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Gajkova Oksana Viktorovna

The competitor of chair of pedagogics of Novosibirsk institute of improvement of professional skill and retraining of educators, varvic47@mail.ru, Novosibirsk

STUDYING OF DEBATABLE QUESTIONS OF THE HISTORICAL SCIENCE AT PROFILE SCHOOL

Дискуссионные вопросы исторической науки – это важнейший элемент содержания современного исторического образования. Авторы Образовательного стандарта среднего (полного) общего образования по истории академики РАО Э. Д. Днепров и В. Д. Шадриков требуют от учащихся «знать современные версии и трактовки важнейших проблем отечественной истории», «уметь участвовать в дискуссиях по историческим проблемам, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения», «определять собственную позицию по отношению к явлениям современной жизни и объяснять ее, исходя из их исторической обусловленности» [3, с. 5].

Поэтому сегодня учителю истории необходимо овладеть теоретической информацией по дискуссионным вопросам исторических событий и явлений и профессионально осуществлять эффективное управление процессом их изучения, который состоит из четырёх взаимосвязанных компонентов, «образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями»: целевого компонента (цели и задачи изучения); содержательного компонента (содержание учебного материала); операционно-деятельностного компонента (методы, формы и средства обучения) компонента. результативного компонента (измерители, результаты, рефлексия) [4, с. 159].

Целенаправленность процесса изучения дискуссионных вопросов исторической науки определяется его образовательными, развивающими и воспитательными целями.

Образовательная цель направлена на обогащение, расширение и углубление: представлений учащихся об авторах изучаемых историографических текстов, уровне их образования, возрасте, круге научных интересов, основных публикациях; понимания особенностей и взаимосвязи различных форм анализа исторического процесса (исторического, историко-социального, историко-политического, историко-культурологического, антропологического); знаний историографических версий исторических событий и явлений и их аргументации историками [1; 2].

Развивающая цель направлена на формирование и развитие способностей: реконструировать по фрагменту авторского текста историографическую версию и представить её аргументацию, самостоятельно анализировать историографические тексты, сопоставлять историографические версии и их аргументацию, выявлять общее и отличное в изученных историографических версиях и в их аргументации историками; ориентироваться во временных периодах историографии, способствующих выявлению исторической и методологической обусловленности различных историографических версий и их аргументации историками; критически анализировать результаты своей деятельности как на каждом уроке, так в итоге изучения дискуссионных вопросов истории России; выбирать из предложенных историками версий «свою» или предлагать «новую» и обосновать выбор, аргументируя его; определять и обосновывать собственное мнение по наиболее значимым проблемам истории и современности; работать с историографическими текстами, биографическим словарём, бегло читая и извлекая из них необходимые исторические сведения; эффективно работать в группе.

Воспитательная цель направлена на формирование личностных качеств, их способностей анализировать жизненные ситуации, современные проблемы в обществе и свои поступки, переживания, чувства при изучении дискуссионных вопросов исторической науки, а именно:

- способности проводить исторические параллели и подбирать аргументы для подтверждения связи событий прошлого и современности;
- способности находить и понимать связь изучаемого дискуссионного вопроса исторической науки со своими личностными качествами, приводить примеры из жизни, воспринимать свои действия как исторические;
- понимать ответственность за «свой выбор»;
- уважать другую точку зрения, сохраняя собственную позицию;
- способности находить и понимать связь изучаемого дискуссионного вопроса исторической науки с современными нравственными и мировоззренческими критериями в обществе и аргументировать данную связь.

Следует отметить, что процесс изучения дискуссионных вопросов исторической науки направлен не только на достижение образовательного, развивающего, воспитательного результата, но и способствует: а) реализации внутренней возрастной потребности старшеклассников в интеллектуальном совершенствовании, активизируя их мышление; б) созданию условий для

разработки своего «продукта» в процессе изучения конкретного дискуссионного вопроса, позволяя самостоятельно управлять своим мыслительным процессом, своими рассуждениями, доказательствами и выводами; в) формированию внутреннего мотива самореализации, самораскрытия и познания своего «Я», исключая возможность теоретизировать без достаточного уровня историографической информации об историографических версиях и вариантах ответов на них, предлагаемых отечественными и зарубежными историками.

Отбор содержания дискуссионных вопросов исторической науки базируется на: 1) использовании полноценных фактов, заимствованных у других историков, и позволяющих находить им новое применение в собственной версии; 2) связанности со смежными, параллельными дискуссионными вопросами и обязательном наличии возможных ответов на выдвинутые историографические версии; 3) компоновке фактов, позволяющих сравнивать прошлое и настоящее; 4) использовании дискуссионных вопросов исторической науки различных типов: а) взаимоисключающие версии с возможными вариантами ответа на них; б) версии, показывающие возможность другого варианта развития события или явления; в) дополняющие друг друга историографические версии; 5) раскрытии сущности цивилизационного, формационного, культурологического, психоисторического подходов и теории модернизации; б) ориентации на: а) проявление индивидуального стиля деятельности и желание брать определённые «социальные роли»; б) реализацию нравственного поведения старшеклассников и повышение их нравственных требований к себе; в) демонстрацию относительной независимости мнения старшеклассников от других мнений и ориентацию их на собственную систему ценностей, при сохранении уважения к другому мнению;

Основное средство, разработанное нами – это **историографические листы**, включающие фрагменты историографических текстов (монографий или научных статей) отечественных и зарубежных историков, краткие биографические сведения об историках, версии которых рассматриваются при изучении дискуссионного вопроса исторической науки, и задания-вопросы.

Материалы историографических листов: 1) содержат историографические линии, предложенные в Государственном образовательном стандарте; 2) способствуют как реализации образовательной, развивающей и воспитательной задаче каждого урока, так и достижению общей цели профильного курса; 3) содержат во включенных материалах элементы тех выводов, которыми обосновывают историки свои версии; 4) согласовываются с изученным историческим материалом; включают не менее двух историографических версий и вариантов ответов на изучаемый дискуссионный вопрос; 5) позволяют реализовать нравственную потребность старшеклассников в выборе между различными историографическими версиями, в анализе жизненных ситуаций прошлого и современности и в оценке своих личностных

качеств; б) включают познавательные задания-вопросы следующих типов:

– **вопросы типа «А» (репродуктивный уровень):** назвать историка, выдвинувшего версию; дать краткую биографическую справку об историке; по фрагменту авторского текста реконструировать одну историографическую версию; по фрагменту авторского текста представить аргументацию одной историографической версии; по фрагментам авторских текстов реконструировать две историографические версии; по фрагментам авторских текстов представить аргументацию двух историографических версий;

– **вопросы типа «В» (продуктивный уровень):** по фрагментам авторских текстов сопоставить историографические версии; по фрагментам авторских текстов сопоставить аргументации историографических версий; по фрагментам авторских текстов выявить и аргументировать общее в историографических версиях; по фрагментам авторских текстов выявить и аргументировать различия в историографических версиях; на основании набора исторических фактов предложить «свою» версию и аргументировать её; определить мировоззренческую, методологическую обусловленность рассматриваемой историографической версии;

– **вопросы типа «С» (продуктивный уровень):** провести историческую параллель между изучаемой историографической версией и с современной ситуацией в России и подобрать аргументы для подтверждения связи прошлого и современности; найти связь между изучаемой историографической версией и своими личностными качествами; найти связь изучаемой историографической версии с современными нравственными критериями в обществе и аргументировать её [2, с. 6].

Основными формами организации работы старшеклассников в процессе изучения ими дискуссионных вопросов могут быть: а) групповая работа по общей теме, в процессе которой старшеклассники на уроке самостоятельно изучают историографические листы с целью подготовки собственной версии; б) замена учеником учителя, когда ученик заранее изучает историографические листы с целью подготовиться к проведению урока; в) индивидуальная деятельность, когда ученики заранее изучают историографические листы с целью приготовить выступления на уроке; г) индивидуальное самообучение, в ходе которого старшеклассники самостоятельно заранее изучают рекомендуемые учителем монографии или научные статьи с целью сравнения изученной историографической версии с версией, рассматриваемой на уроке.

Выбор методов изучения дискуссионных вопросов исторических событий и явлений осуществлялся нами в соответствии с этапами учебно-познавательного процесса.

На этапе восприятия – первичного усвоения материала оптимально сочетание метода самостоятельной работы с историографическими текстами, как основным письменным источником, с методом монологически-диалогического изложения и изучения материала (рассказ, лекция и беседа).

Метод рассказа и лекции помогает учащимся научиться излагать последовательно изучаемый на уроках историографический материал, даёт возможность целостно воспринимать объёмный историографический материал, мобилизует слуховое и зрительное восприятие материала на уроке, формирует культуру речи.

Сочетание метода самостоятельной работы над письменным источником с методами монологически-диалогического изложения и изучения материала выявляет понимание старшеклассниками историографических версий, их аргументации историками, способствует пониманию «другой» позиции по изучаемому дискуссионному вопросу исторической науки, воспитывает чувство ответственности за «свой выбор».

На этапе усвоения-воспроизведения учащимися материала применимы проблемный, игровой методы и метод учебной дискуссии.

Проблемная ситуация создаётся в процессе изучения дискуссионных вопросов исторической науки различными способами и может требовать либо аргументированного выбора старшеклассниками из двух предложенных историками историографических версий «своей», либо проведения анализа жизненных ситуаций и оценки своих личностных качеств в ситуации нравственного выбора.

Игровая ситуация, созданная на уроке, вовлекает старшеклассников в условную, увлекательную деятельность, обладающую большим внушающим воздействием. Она моделирует ситуацию более поздней эпохи по сравнению с изучаемой исторической обстановкой, ученик получает в ней роль нашего современника или потомка, исследующего исторические события в процессе дискуссии, спора.

Метод учебной дискуссии представляет собой обмен мнениями между самими учащимися по изучаемому дискуссионному вопросу исторической науки. Можно использовать структурированную (или регламентированную) дискуссию, которая проводится на основе групповой работы. Дискуссия требует воспроизведения полученной историографической информации, содержащейся в историографических листах, создаёт эмоционально насыщенную атмосферу на уроке, что способствует более прочному усвоению материала.

Таким образом, **метод проблемной ситуации** требует от старшеклассников знания историографических версий, их аргументации историками и умения осуществлять осмысленный выбор «своей» версии из предложенных историками историографических версий и аргументировать свой выбор. Именно личный выбор способствует развитию у старшеклассников способности анализировать, сравнивать, выделять общее и отличия в изученных историографических версиях. Учащиеся привыкают понимать нравственные критерии современного общества, их связь с прошлым, свои нравственные качества личности, их связь с нравственными критериями прошлого и нравственную ответственность за «свой» выбор определённой позиции.

Метод игровой ситуации обеспечивает эмоционально-приподнятую обстановку воспроизведения знаний, облегчающую усвоение материала и активизирующую внутренние стимулы познания, снимает напряжение и усталость.

Сочетание метода игровых ситуаций с методом учебной дискуссии за счёт яркой, насыщенной формы воспроизведения историографической информации облегчает усвоение содержания дискуссионных вопросов старшеклассниками, способствует их свободному, естественному включению в процесс воспроизведения-усвоения историографического материала и помогает преодолеть внутреннюю неуверенность.

На этапе закрепления знаний хорош метод упражнения. Он предполагает:

1) заполнение старшеклассниками на заключительном этапе каждого урока обобщающей текстовой таблицы, демонстрирующей их способности выявлять главное, существенное в полученной на уроке историографической информации, и развивающей у них умение грамотно использовать письменную речь;

2) оформление тематических газет, обсуждение их содержания;

3) написание домашних сочинений или реферативных статей для исторических журналов, словарей, аннотаций. Данные задания формируют культуру письменных домашних сочинений, способствуют проявлению искренности, откровенности при высказывании в сочинении собственного мнения;

4) использование полученной историографической информации в жизни.

На этапе проведения диагностики полезен опросно-ответный метод и метод контрольных проверочных работ в форме письменного или устного изложения старшеклассниками ответов на поставленные вопросы определённого типа. Это позволяет получить информацию о затруднениях, которые испытывают старшеклассники в процессе изучения дискуссионных вопросов, и на основании этой информации осуществить коррекцию процесса обучения.

Критическая самооценка учащимися своей деятельности в процессе изучения дискуссионных вопросов исторической науки осуществляется на основе рефлексивных суждений на каждом уроке и в конце изучения профильного курса, что обеспечивает систематическое участие каждого ученика в работе над усвоением дискуссионных вопросов и помогает проявить ему свою индивидуальность [1, с. 134].

Таким образом, **метод критического анализа** старшеклассниками результатов своей деятельности в процессе изучения дискуссионных вопросов обеспечивает их систематическое участие в анализе своей деятельности, развивает критико-аналитические способности, воспитывает стремление отстаивать свою точку зрения на рассматриваемый дискуссионный вопрос и способствует проявлению способности доказывать, аргументировать своё мнение. Данный метод позволяет педагогу на основе сравнения

данных, полученных в начале изучения и в конце изучения дискуссионных вопросов истории России, иметь информацию о становлении личности старшеклассника в процессе обучения и увидеть трудности и успехи каждого ученика.

Результативность процесса изучения старшеклассниками дискуссионных вопросов профильного курса истории России может быть определена при помощи прогностической (результативной) диагностики. Данный тип диагностики позволяет получить информацию об уровнях усвоения содержания дискуссионных вопросов на каждом уроке, о реальных достижениях каждого старшеклассника, об его успехах и неудачах, о формировании его личностных качеств. Он же позволяет оценить эффективность выбранных форм, методов изучения дискуссионных вопросов на каждом уровне их усвоения.

Результативная (прогностическая) диагностика направлена на отслеживание динамики реализации образовательной, развивающей, воспитательной цели и формирования историко-познавательной, информационно-коммуникативной, социально-мировоззренческой компетентности и на отслеживание индивидуально-личностного становления учащихся в процессе изучения ими дискуссионных вопросов исторической науки. Следовательно, результаты усвоения старшеклассниками содержания дискуссионных вопросов исторической науки имеют две стороны, внешнюю (материализованная образовательная продукция) и внутреннюю (личностный рост).

Таким образом, системообразующими понятиями целостного процесса изучения дискуссионных вопросов исторической науки являются цель обучения, деятельность учителя (преподавание), деятельность учащихся (учение) и результат. Переменными составляющими этого процесса выступают средства управления. Они включают содержание учебного историографического материала, методы и средства изучения дискуссионных вопросов исторической науки, организационные формы работы как процесса и учебной деятельности старшеклассников.

Библиографический список

1. **Гайкова, О. В.** Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы [Текст]/ О. В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – 154 с.
2. **Гайкова, О. В.** Изучение дискуссионных вопросов истории России (1935 – 1945 гг.) в 10–11 классах профильной школы [Текст]/ О. В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2007. – 197 с.
3. **Днепров, Э. Д.** Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по истории [Текст]/ Э. Д. Днепров, В. Д. Шадриков // История : Ежежендельное приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 33. – С. 1–13.
4. **Сластёнин, В. А.** Педагогика [Текст]/ В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Анищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 2002. – 512 с.

УДК 173.023.32

Ратнер Фаина Лазаревна

Доктор педагогических наук, профессор, директор института языка Казанского государственного университета, Казань

Шорина Марина Вячеславовна

Старший преподаватель кафедры социально-политических дисциплин института экономики, управления и права, shorina82@mail.ru, Альметьевск

ЭВОЛЮЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОТИЗАЦИИ

Ratner Faina Lazarevna

The doctor of pedagogical sciences, the professor, the director of institute of language of the Kazan state university, Kazan

Shorina Marina Vjacheslavovna

The senior teacher of chair of sociopolitical disciplines of institute of economy, management and the right, shorina82@mail.ru, Almetyevsk

EVOLUTION OF FAMILY RELATIONS IN PREVENTIVE MAINTENANCE OF DRUGS

Злоупотребление наркотиками, известное с древнейших времен, сейчас это явление распространилось в размерах, тревожащих всю мировую общественность. Наркотические мафии управляют государствами, имеют свои армии. Доходы подпольных корпораций по торговле наркотиками превышают известные доходы от торговли нефтью и приближаются к мировым доходам от торговли оружием. Особенно губительно злоупотребление в молодежной среде – поражается и настоящее, и будущее общества.

Семья может и должна ограждать ребёнка от употребления наркотиков. С этим выводом согласны зарубежные и отечественные специалисты, занимающиеся профилактикой наркомании, – социологи, психологи, педагоги, психиатры-наркологи. Однако социологические опросы молодёжи показывают, что родители мало обсуждают со своими детьми проблему употребления наркотиков. Кроме того, даже если такие беседы проводятся родителями, они не влияют на решение подростка попробовать или нет наркотик. Напрашивается предположение: современные семьи не готовы противостоять приобщению к наркотикам их детей.

Одна из самых сложных задач в организации профилактической работы с семьей заключается в формировании мотивации и запроса на нее. Наличие в проблемных и нестабильных семьях хронических или детско-родительских конфликтов, обостренных эмоциональных реакций, обид и оскорблений, а также функционирование механизмов защиты на личностном и межличностном уровнях приводят к тому, что такие семьи имеют крайне

низкую мотивацию на участие в профилактической и терапевтической работе. Однако это не означает, что социальные службы должны пассивно дожидаться, когда семья сама проявит инициативу, и обратиться за соответствующей помощью. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев члены семьи (родители) начинают проявлять инициативу уже в период открытой наркотизации подростка, когда психологическая зависимость сформировалась и сочетается с мощной физиологической зависимостью, а родители и члены семьи включены в систему «наркоманского» поведения и у них сформировался «синдром страха» за своего ребенка.

Анализ собственной деятельности и большого количества публикаций по проблемам наркомании и алкоголизма однозначно убеждает нас в том, что сколько-нибудь эффективная профилактическая работа невозможна вне работы с семьей. Все более широкое вовлечение семьи в профилактику зависимого поведения и реабилитационный процесс обусловлены утверждением нового подхода к решению проблемы наркомании. Суть подхода заключается в переносе акцента с проблемы наркомании к проблемам подростка, к проблемам личности в семейном контексте.

Изменилось качество самой семьи, прервалась преемственность педагогической традиции. Родители нередко проявляют неграмотность в вопросах развития и воспитания. Причинами семейных проблем становятся не только социальные трудности, но и неблагоприятный психологический климат, неумение строить внутрисемейные отношения, нанося значительный вред духовному и психологическому развитию становления личности ребенка.

Ситуация в России с наркоманией среди молодежи комментариев не требует. Разные специалисты – врачи, психологи, педагоги – говорят о том, что это является следствием рискованного стиля поведения людей, в частности молодежи, отсутствием необходимых для сохранения здоровья навыков и информации.

Общеизвестно, что подростки являются самой «удобной» средой для распространения наркотиков. Наибольшее число наркоманов находятся именно в подростковом возрасте. Главнейшими причинами этого является неумение противостоять давлению группы сверстников, защититься от стресса, грамотно повести себя в конфликтной ситуации. Неотработанные механизмы психологической защиты приводят к использованию наиболее простых методов разрешения личностных конфликтов – негативизм, формирование групп с авторитарным стилем управления и, зачастую, асоциальным набором ценностей. Необходимо с малых лет развивать у детей разносторонние интересы, навыки самооздоровления, умение жить среди людей, снимать стрессы, не прибегая к курению, алкоголю, тем более к наркотикам. Важную роль в этом могут сыграть семья, самовоспитание, аутотренинг, закаливание организма и правильное питание.

Приобщение детей и молодежи к злоупотреблению психоактивных веществ, как правило, происходит благодаря участию их близких знакомых или друзей. Происходит это в домашних условиях, в учебных заведениях,

в местах досуга и пр. Обычно психоактивные вещества приобретаются у сверстников или знакомых старших по возрасту, имеющих опыт употребления и распространения наркотиков. Чаще всего все начинают с употребления конопли (анаши), транквилизаторов, экстази, а затем героина, кокаина.

Семья, родители и микросоциальное окружение – это очень важный участник профилактического процесса, к сожалению, достаточно сильно подверженный ошибочным иллюзиям «нашего ребенка наркотическая беда обязательно обойдет». Это одна из первых родительских иллюзий, которая в целом связана с двойственностью родительского сознания. Родители спокойно воспринимают информацию о наркотиках, но дают аффективные или даже панические реакции, когда сталкиваются с наркотиками через любимых дочерей и сыновей. Таким образом, родители, даже серьезно обеспокоенные волной ранней наркотизации, являются практически беспомощными и мало организованными в осуществлении конкретных профилактических воздействий и относятся к ним негативно или безучастно, равнодушно. При этом, непосредственно, столкнувшись в семье с наркотизацией своего ребенка, родители зачастую не знают, что делать, и в результате остаются один на один со своей проблемой. Большинство родителей, стремится скрыть факт употребления ребенком наркотиков и решать возникшие проблемы в первую очередь через медицинских специалистов. Многие при этом, стремятся прибегать к услугам частнопрактикующих специалистов, что в целом иногда только загоняет проблему в тупиковое положение.

Следствием кризисного состояния семьи также является проблема здоровья детей, в последнее время обозначенная как главная проблема национальной безопасности России. Заметно увеличился в обществе, особенно в подростковой среде, рост социально-обусловленных заболеваний, таких как алкоголизм, наркомания, СПИД.

Динамичная и порой непредсказуемая социально-политическая обстановка в стране значительно усложнила воспитательный процесс, когда подрастающее поколение, вобрав в себя все недостатки общества в его переломный период, становится все более непредсказуемым. Аудио-, видеопродукция, компьютерные игры, эскалация насилия и жестокости из воспитательного процесса, заменяя детям родительское общение, окончательно подрывая авторитет семьи, школы, образовательных учреждений [1].

Выход из этого положения возможен в выработке механизмов эффективного взаимодействия системы образовательных учреждений и семьи, в перестройке взглядов на роль семьи, возрождению семьи как главного воспитательного института.

Каждое государство предпринимает меры по предупреждению злоупотребления наркотиков среди населения, исключением не является и Россия.

Общественные перемены всегда сопровождаются социальной дезорганизацией, всплеском девиантного поведения, нарушающими правовые

нормы и правила. Сложность решения различных политических, экономических проблем, противоречие духовной жизни сказываются в первую очередь на молодежь, которая является незащищенным слоем населения, но играет важную роль в жизни общества. В последнее время увеличилось употребление наркотических и психотропных веществ. Это явление приобретает характер эпидемии, его нужно изучить и выяснить, что требуется сделать для снижения этого.

Основными потребителями психоактивных веществ является молодёжь, которая находится в весьма сложном положении в результате различных явлений нашей жизни. В условиях социально-экономической нестабильности, риск приобщения к наркотикам особенно велик у тех подростков, которые имеют негативный жизненный опыт, живут в неполных семьях, попали в компанию пьющих или курящих сверстников, тех, кто уже пробовал или эпизодически употреблял наркотики.

«Семья – ближайшее и самое дорогое для нас отечество; пространственно – это место самых горячих связей; духовно – это место совершенного идеализма...», т. е. благодати, бескорыстия – заметил русский философ В. В. Розанов, считавший семейный вопрос наиважнейшим в общественной жизни.

Размышлениям о семье и семейных отношениях, вопросам устройства, функций, общественной и государственной роли семьи, как одной из древнейших форм человеческой общности посвящено немало работ еще со времен Платона и Аристотеля.

Между тем предметом глубокого и специального философского рассмотрения, исследования с учетом принципа историзма семья является довольно редко. И в настоящее время в большей степени вопросы семьи изучаются демографами, психологами, социологами, отмечающими, например, влияние негативных трансформаций в семье на динамику народонаселения, на формирование деструктивных типов поведения, на нравственное состояние общества в целом [2].

Характер такого сложного человеческого и социального явления, как семья, определяется не только внутрисемейными отношениями, но и общественно-экономическими, историческими, национальными и другими условиями. Семья развивается и изменяется вместе с обществом, оставаясь наиболее устойчивым и консервативным его элементом. В настоящее время изменения социокультурных условий резко усугубляют противоречия между семейными и внесемейными отношениями, которые нередко определяются как «ценностный кризис семьи».

Общество заинтересовано в духовно прочной семье, способной вырастить биологически и нравственно здорового ребенка. Физическое, социальное, нравственное здоровье подрастающего поколения – это и здоровье нации в целом. Именно в семье формируются основы личности гражданина, его ценностные установки и ориентации, содержание которых отвечает потребностям социально справедливого, правового и экономически эффек-

тивного общества. Семья еще до недавнего времени служила организующим началом в выполнении индивидом собственно основных семейных функций, являлась источником овладения человеком некоторых трудовых навыков и умений, что гарантировало успешную адаптацию в социуме [3].

Процессы успешной социализации и идентификации личности требуют стабильного ритма социальных отношений, предполагают долговременность межличностных отношений, направленность этих отношений не на индивидуалистические, например, гедонистические устремления, а на реализацию высоких социальных и духовных ценностей.

Социальное сиротство, девиантное поведение, подростковые суициды, социальная и школьная дезадаптация, детская проституция, наркомания, алкоголизм, преступность – это неполный перечень наблюдаемых сегодня асоциальных явлений в обществе, происхождение которых обусловлено состоянием института семьи, и устранение которых, с другой стороны, возможно лишь с созданием полноценного института семьи. Этой практической, жизненно важной задачей в первую очередь и обуславливается требование серьезного научного и философского исследования семьи, включая и ее современную эволюцию, а следовательно, и актуальность избранной темы.

Социально-экономическое неблагополучие большей части населения России создает благоприятную среду для пополнения рядов преступников из числа детей, подростков, молодежи. Отмечается рост всех видов подростковой преступности и негативных форм девиантного поведения: наркомании, пьянства, токсикомании, уличных преступлений. Кроме того, средства массовой информации, бульварная пресса формируют привлекательный образ лидеров уголовного мира, жизнь которых ничем не отличается от жизни властей предержащих. Пропагандируются презрение к ценности человеческой жизни, допустимость применения насилия, стремление к получению наслаждения, будь то сексуальное или наркотическое, необязательность и недолговечность в межличностных отношениях дружбы и любви. Наиболее распространенной для России становится семья не ориентированная на рождение детей и неэффективная с точки зрения социализации детей (семьи неполные, однодетные, конфликтные). Поведение брачных партнеров все меньше мотивировано на детско-родительскую функцию (как смыслообразующую для семьи) [4].

В «супружеском» союзе отношения определяются не родством, не порождением, а свойством, т. е. разнообразными отношениями взаимодействия между полами и поколениями, целью которых является предоставление каждому члену семьи возможностей для самореализации. В идеальной «супружеской» семье ребенок ориентирован не на свои обязанности по отношению к родителям, а на полное использование потенциала семьи для развития и реализации своих возможностей и способностей. Взрослые, в свою очередь, строят взаимодействие с ребенком не на нормах гиперопеки, регламентации, контроля, а на принципе этики самореализации, способс-

твужа целенаправленному формированию индивидуальности ребенка и обучаа умениу самостоятелно принимать ответственные решения.

Потребность в семье и семейных отношениях для личности и общества сегодня очевидна. Однако государство должно переосмыслить социально-психологическую и моральную составляющую этой потребности и начать проводить действенную семейную политику. В забвении этого императива содержится круг отрицательной обратной связи, ибо в последнем счете только на институте семьи с его фундаментальными жизненными ценностями рождения и воспитания детей теплится и сам организм государственности [5].

Таким образом, становится очевидным, что роль семьи в воспитании ребёнка, в том числе и антинаркотическом, является определяющей. С раннего детства родители должны придерживаться такой линии в воспитании, когда ребёнок ощущает опеку и внимание родителей, и в то же время имеет пространство для независимых действий, зная при этом, что ему доверяют.

Подводя итоги, можно утверждать, что семья является первой социальной средой, в которой берёт начало формирование личности. Первые представления ребёнка о себе начинают складываться в процессе взаимоотношений с родителями. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной степени влияют на личность ребёнка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребёнка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, характер взаимоотношений между её членами, причём эффект воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в личности подростка.

Библиографический список

1. **Беликова, Р. Е.** Реальная угроза жизни и здоровья. [Текст]/Р. Е. Беликова. – М.: Академия, 2008. – С. 14–17.
2. **Скверин, Ю. С.** Организация профилактической работы с семьей. [Текст]/Ю. С. Скверин. – М.: Центрполиграф, 2007. – С. 38–41.
3. **Карпова, Л. В.** Подросток и наркотики. [Текст]/Л. В. Карпова. – М.: Август-принт, 2008. – С. 21–26.
4. **Кузин, С. Г.** Социология наркотизации. [Текст]/С. Г. Кузин. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – С. 71–73.
5. **Якушева, С. Н.** Наркомания: ситуация, тенденции и проблемы. [Текст]/С. Н. Якушева, В. Н. Юдина. – Чебоксары: Клио, 2008. – С. 67–70.

УДК 37.01

Журба Наталья Николаевна

Старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Государственного Образовательного Учреждения Дополнительного Профессионального Образования Челябинского Института Переподготовки Повышения Квалификации Работников Образования

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ
ОДАРЕННОСТИ: ЭТИМОЛОГИЯ ПОНЯТИЯ, ПРИЗНАКИ
И СТРАТЕГИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Zhurba Natalya Nikolaevna

Senior lecturer of the Department of education and additional education State institution of Additional Professional Education Chelyabinsk Institute of Retraining Teacher Training

**THEORETIC ASPECTS OF CHILDREN'S BEING GIFTED:
ETIMOLOGY OF THE NOTION, SIGNS AND STRATEGIES
OF INTERACTION**

Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности. В этом понимании аккумулировались научные изыскания выдающихся умов и частые, обыденные наблюдения простых людей. Одаренным, умным человеком всегда называли того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложных ситуаций, создать что-то принципиально новое, легко приобретал новые знания, делал то, что другим не доступно. Однако в философских трактатах прошлого первоначально чаще используется не термин «одаренность» а другой – «гений» (то лат. – *genius* – дух) [6]. Изначально, еще в античной культуре «гений» – нечто среднее между бессмертным божеством и смертным человеком. Вслед за терминами «гений» и «гениальность» приходит термин «талант» (от греческого – «*talanton*»). В более поздние времена талантом стали называть высокую степень развития способностей, а гениальностью – высшую степень проявления таланта. Широкое использование в научной литературе термина «одаренность» связано с более поздними временами, с периодом утверждения педагогики, а затем и психологии в качестве самостоятельных наук. Корень слова «одаренность» – «дар». Слово это как в русском, так и в английском (*gifted*) языке имеет однозначную трактовку. Опираясь словом «одаренность», мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не заработано», «не выучено», это то, что ему «даровано».

В современной психолого-педагогической науке принято рассматривать одаренность как явление динамическое. Психика человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. С момента рождения эти процессы сливаются в отдельную линию развития. Потому и детская одаренность реально всегда предстает перед нами как сплошной

итог трудно прогнозируемого взаимодействия генотипических и средовых факторов.

Признание возможности существования самого дара есть ни что иное, как признание факта существования индивидуальных различий, обусловленных не только влиянием окружающей среды и воспитания, но и какими-то иными, практически неподвластными нам факторами. Естественно, что один из важнейших вопросов, волновавших ученых на протяжении многих столетий, – вопрос о происхождении этого дара.

Бесспорно, что человеческое мышление, способность к творчеству уже сами по себе – величайшее из даров природы. Подчеркнем, что этим даром природа отмечает каждого человека. Но так же очевидна и мысль о том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит средние возможности.

Наиболее полно, на наш взгляд, раскрывает понятие одаренности определение, предложенное К. К. Платоновым. Он утверждал, что одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при её отсутствии.

Этот генетически обусловленный дар в значительной мере определяет как конечный итог, так и темп развития.

Одаренность как самая общая характеристика сферы способностей требует комплексного психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического изучения.

Одаренность определяется как:

- системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2];
- качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающие успешное выполнение деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других [2];
- общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности [2];
- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей [2];
- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [2].

На сегодняшний день большинство психологов [3] признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка

(игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Кроме того, большинство психологов рассматривает и креативность (творческий потенциал) человека как один из важнейших и независимых факторов одаренности. Американский психолог П. Торренс определил **креативность** как процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и дефицита информации. Этот процесс включает поиск и определение проблемы, выдвижение и проверку гипотез о путях ее решения, поиск и обоснование решений. Главную роль при этом играет дивергентное (идущее в разных направлениях) мышление, способное приводить к неожиданным выводам, в отличие от конвергентного, последовательного мышления, причем креативность обязательно предполагает интеллектуальное развитие человека выше среднего уровня, поскольку лишь такой уровень может обеспечить основу для творческой продуктивности. Кроме того, в многочисленных исследованиях была продемонстрирована важная роль **мотивационно-личностных особенностей и условий социального окружения** одаренных детей в реализации их потенциала. Согласно концепции Дж. Рензулли [3, с. 68], развитие одаренности основано на взаимосвязи трех конструктов: интеллекта выше среднего уровня, креативности и приверженности к задаче.

Поскольку одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, следует учитывать сложность самой проблемы «одаренный ребенок». В значительной мере она связана со спецификой детской одаренности. Одаренность конкретного ребенка – в значительной мере условная характеристика. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание «одаренный ребенок» в плане констатации (жесткой фиксации) статуса данного ребенка. Ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он – «одаренный», на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей одаренности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным.

Исходя из этого, в практической работе с одаренными детьми предлагаем использовать понятие «признаки одаренности ребенка» (или понятие «ребенок с признаками одаренности») – это те особенности одаренного

ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный (таблица).

Признаки одаренности

Аспект поведения ОР	Признаки и стратегии осуществления деятельности
1	2
Инструментальный характеризует способы деятельности одаренного ребенка	<p>1. Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; – использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; – выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление, на первый взгляд, неожиданных идей и решений. <p>Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности: новаторство, как выход за пределы требований выполняемой деятельности</p>
	<p>2. Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта</p>
	<p>3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т. д.) и, с другой стороны, удивительно легко переходить от единичной детали (факта) к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности в сложном видеть простое, а в простом – сложное</p>
	<p>4. Особый тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений</p>

1	2
Мотивационный характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности	1. Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цветам, растениям и т. д.), определенным формам собственной активности (физической, художественной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия
	2. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело
	3. Повышенная познавательная потребность, любознательность
	4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов
	5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству

Детская одаренность – сложное и многоаспектное явление. Существует множество подходов и точек зрения на проблему одаренности. Возникает острая необходимость в особых, научно обоснованных методах работы с детьми с различными видами одаренности.

Адекватное рассмотрение уникального по своей природе явления детской одаренности требует подхода, учитывающего как способности, так и особенности личности одаренного ребенка, его нравственного, духовного облика. Анализ всего сложного переплетения семейных, школьных, личностных проблем одаренных детей может служить научно-практической основой для психологического консультирования учителей и родителей.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Пути к творчеству [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М., Просвещение, 1981 – 211 с.
2. **Лейтес, Н. С.** Способности и одаренность в детские годы [Текст] / Н. С. Лейтес – М.: Просвещение, 1984. – 179 с.
3. **Психология одаренности детей и подростков** [Текст]: учеб. пос. для высш. и сред. пед. зав./ Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. // Под ред. Н. С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-ский центр «Академия», 2000. – 336 с.
4. **Савенков, А. И.** Ваш ребенок талантлив [Текст] / А. И. Савенков. Детская одаренность и домашнее обучение: Академия развития – Ярославль, 2004 – 162 с.
5. **Юркевич, В. С.** Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность [Текст] / В. С. Юркевич, – М.: Изд-во: Просвещение. – 1996. – 214 с.
6. <http://www.friendship.com.ru/wunderkind/02.shtml>

УДК 378.0

Зуева Флюра Акрамовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин ГОУ ДПО ЧИППКРО, flyura-zueva@rambler.ru, Челябинск

ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Zueva Flyura Akramovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of is natural-mathematical disciplines ГОУ ДПО ЧИППКРО, flyura-zueva@rambler.ru, Chelyabinsk

FEATURES OF TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF PERSONAL RESOURCES OF SENIOR PUPILS IN SYSTEM OF PROFILE FORMATION

Согласно фундаментальным принципам, изложенным в Болонской Декларации, исследования должны непрерывно приспосабливаться к меняющимся потребностям общества и достижениям научно-технического прогресса. Современность предъявляет особые требования к человеку, чтобы соответствовать им, необходимо обладать определенными качествами и ценностями, которые бы позволили индивиду эффективно функционировать в обществе.

Перемены в образовании, их осмысление и прогнозирование отстают от темпов изменения общества и от потребностей самого образования, соответственно, современная система образования сталкивается с множеством различных проблем. Самой важной из них является ускорение и непредсказуемость экономического и технологического развития. Другая проблема – это рынок труда, где наличие и сохранение работы больше не гарантируется. Именно рынок требует в дополнение к основному образованию непрерывного повышения образовательного уровня в течение всей жизни, к тому же особенностью современного этапа развития в мире является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, к эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использования в различных областях человеческой деятельности.

В этом контексте система образования должна стать более гибкой, интенсивнее использовать контакты между содержанием разных учебных предметов, а также предоставлять возможности для приобретения ключевых компетенций, связанных с развитием мышления, наличием собственной точки зрения, управленческими способностями, навыками коллективной работы, не идущими вразрез с развитием индивидуальных способностей, стремлением овладеть новейшими технологиями, то есть развитыми личностными ресурсами. Следовательно, необходим поиск педагогических

технологий, способствующих содействию в развитии личностных ресурсов учащихся.

Педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Данное представление о педагогической технологии предполагает следующее:

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой, – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного образовательного стандарта) всеми учащимися;

- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В соответствии с данными положениями технология развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования складывается из следующих компонентов:

- выстраивание технологической цепочки педагогических действий, операций, коммуникаций в соответствии с целевыми установками, направленными на развитие личностных ресурсов как средства перехода от простого репродуцирования к расширенному репродуцированию, на основе разработки системы задач, генетически моделирующих основные функции учащихся как участников деятельности в контексте выбора профессии;

- представление диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности по достижению степени сбалансированности личностных ресурсов как основы для их развития;

- использование проектных технологий, предусматривающих включение в образовательную программу, наряду с предметным (формирование универсальных и специфических компетенций), социального содержания (выявление и приобретение приоритетных, социально значимых качеств личности, облегчающих процесс вхождения в профессиональную деятельность).

Технология содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования определяет последовательность и внутреннее содержание этапов развития компонентов личностных ресурсов, соблюдение которых обеспечивает устойчивое повышение их уровня.

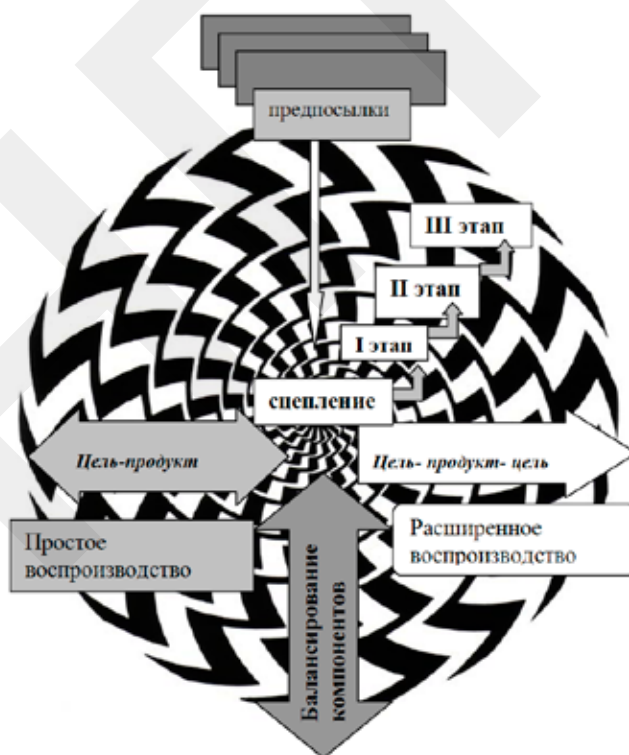
Содействие развитию личностных ресурсов учащихся в соответствии с нашей концепцией строится, как балансирование по спирали, где в центре находится абстрактно-общее представление о целях развития личностных ресурсов (идеализированный личностный ресурс), а на периферии это об-

щее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и их реализацией в продуктах деятельности (материализованный личностный ресурс) (рисунок).

Движение по спирали как цикл от идеализированного к материализованному личностному ресурсу (продукты деятельности) может привести на любом из этапов развития либо к реализованному личностному ресурсу, либо возвращению к идеализированному личностному ресурсу (к постановке целей), если цикл пройден, то личностный ресурс – реален.

Этапами содействия развитию личностных ресурсов учащихся являются:

- реальное возникновение (начало) личностных ресурсов, (формальный уровень содействия развитию личностных ресурсов);
- *I этап* – сцепление предпосылок (личностных: мотивы, ценности, цели, психо-физиологические особенности, способности; структуры и состояния реального производства, потребности рынка труда; образовательная среда) как компонентов системы, вынужденных вступать во взаимодействие, поскольку объединены в целое взаимодействие и взаимопроникновение потенциалов, первичное балансирование;
- *II этап* – наращивание потенциалов, количественная градация: балансирование как простое воспроизводство (репродуцирование);
- *III этап* – креативность, постановка целей и их реализация в креативных продуктах: балансирование как расширенное воспроизводство (репродуцирование).



Технология поэтапного развития личностных ресурсов старшекласников

Основой данной технологии является конструирование учебного процесса, исходя из заданных начальных установок (образовательные ориентиры, цели обучения). Технология направлена на построение и реализацию образовательного процесса с последовательной ориентацией обучения на цели, гарантированное осуществление которых обеспечивает оперативная обратная связь, пронизывающая весь учебный процесс. В соответствии с этим образовательный процесс включает:

- 1) постановку целей и их максимальное уточнение;
- 2) оценку текущих результатов;
- 3) коррекцию обучения;
- 4) заключительную оценку результатов.

Процесс содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников предполагает формулирование целей, направленных на получение результатов обучения, представленных в реальных действиях старшеклассников, при этом цели должны быть идентифицируемыми и однозначными.

Такой способ постановки целей является диагностическим. Согласно его требованиям каждая цель должна быть:

- 1) точно описана;
- 2) поддаваться измерению;
- 3) должна быть разработана шкала ее оценки.

Невыполнение хотя бы одного из представленных требований делает цель недиагностичной.

Диагностический способ постановки целей характеризуется высокой конструктивностью и инструментальностью. Конструктивность предполагает постановку целей с учетом возможностей учащихся и профессионального уровня педагога. Инструментальность подчеркивает тот факт, что цели являются инструментом по отношению к процессу развития личностных ресурсов, обеспечивая взаимосвязь и взаимообусловленность содержания, методов и средств обучения.

Как отмечено в исследованиях О. А. Конопкина [2], Б. Ф. Ломова [3], В. Д. Шадрикова [4] и др., индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей являются системообразующим исходным компонентом регуляции деятельности. Основные индивидуальные различия целеполагания имеет смысл рассматривать в связи с активностью выдвижения целей учащимися, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъектным условиям, действенностью целей. В регуляции педагогической деятельности функцию источника информации для определения программы реализации деятельности выполняет анализ условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. Соответственно, содержание деятельности должно быть оперативным в зависимости не только от цели и условий деятельности, но и от степени ее информационной полноты, при этом развитость и структура осуществляемых гностических действий отличаются индивидуальной своеобразностью.

В функции моделирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Особенности в планировании во многом будут определяться мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности. Регуляторные процессы, связанные с контролем и самоконтролем, пронизывают все блоки регуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходят контроль актуального состояния и результатов действий путем сличения с прогнозируемыми, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующему этапу реализации деятельности. Качественной характеристикой перехода от формального развития к реальному является сбалансированность компонентов личностных ресурсов.

Ориентиром содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников является интегративная программа профильного образования, учитывающая следующие аспекты:

- цели развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования зависят от уровня и темпов развития, потребностей и возможностей общества; уровня развития и возможностей психологической и педагогической науки, практики образования;
- содержание процесса развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования зависит от сбалансированности личностных ресурсов старшеклассников; возрастных возможностей личности; уровня развития теории и практики образования;
- эффективность каждого нового этапа содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; организационно-педагогических и психологических воздействий, обучаемости личности, ее внутренней мотивации, наличия и формирования мышления как системообразующего компонента личностных ресурсов; изучения учащимся результативности собственного труда; интенсивности обратных связей в системе развития; характера, величины, обоснованности и педагогической целесообразности корректирующих воздействий;
- разработка и применение методов развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования зависит от компетенций педагога; цели и содержания образовательного процесса; способностей личности; организации процесса развития;
- результативность содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) учащихся; интенсивности, характера и своевременности внешних педагогических воздействий.

Интегративные задания с учетом уровней личностных ресурсов предусматривают совершенствование конкретных теоретических знаний и прак-

тических тренировочных действий по отработке умений и навыков решения задач, развитие соответствующих личностных качеств, потенциальных возможностей учащихся как основы для выявления личностных ресурсов. Мониторинг усвоения дидактических единиц по каждой теме предмета и учебно-педагогическое взаимодействие влияют на повышение качества знаний и устанавливают действенную обратную связь, дают возможность планировать обучение с учетом промежуточных результатов обучения и коррекции процесса обучения. Благодаря методам контроля и коррекции знаний, на этих этапах продолжает формироваться позитивная мотивация, что существенно влияет на результат обучения.

Следует особо подчеркнуть, что развитие не является пассивным интегратором влияния внешних и внутренних условий существования учащегося, а представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов достижения целей, сформировавшихся у субъекта. Понятие процесса развития личностных ресурсов в нашем контексте включает не только и не столько приспособительное воспроизводство, но и развитие старшеклассников, преобразующих предметную область и себя как субъектов деятельности.

Библиографический список

1. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 88–124.
2. **Конопкин, О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
3. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1984. – 326 с.
4. **Шадриков, В. Д.** Индивидуализация содержания образования [Текст] / В. Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 53–66.
5. **Шендрик, И. Г.** Самореализация личности в контексте проектирования образования [Текст] / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36–42.

РАЗДЕЛ VIII

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6:159.922.6

Шварева Елена Васильевна

Аспирант кафедры психологии развития ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), lena_sh-85@mail.ru, Пермский край, Березники

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА СМЕРТИ У ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Shvareva Elena Vasilievna

A post-graduate student of the chair of psychology of development Ural State Pedagogical University (UrSPU), lena_sh-85@mail.ru, Perm Krai, Berezniki

SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE IMAGE OF DEATH AMONG PEOPLE OF DIFFERENT GENERATIONS

Вопросы жизни и смерти относятся к разряду «вечных». У каждого человека складывается свое отношение к этим универсальным категориям. Одни люди базируются на вере в бессмертие души, считая смерть переходом в другую форму существования. Другие воспринимают смерть только как прекращение жизнедеятельности. Тем не менее, в обществе присутствуют закономерные тенденции, закладывающие основу понимания образа смерти всеми его членами. К примеру, на сегодняшний день в Российском обществе не принято, открыто говорить на тему смерти, обсуждать ее с детьми [2, с. 83]. С помощью СМИ, государство оберегает общество от всего, что, так или иначе связано со смертью – заменяет «умер» более осторожными «уснул вечным сном», ТВ создает свой, «телевизионный» образ смерти, и реальная смерть чаще всего не вписывается в рамки этого образа.

Каждому представителю рода человеческого присущ страх смерти, который абсолютно естественен. Его экзистенциальное присутствие в человеческой жизни описано еще Ирвином Яломом (1998), который отмечал, что обычно этот страх не разрушает жизнь, в определенном смысле он заставляет острее чувствовать и ценить ее счастливые мгновения, стимулирует к активности, не позволяет откладывать жизнь «на потом». Каждый человек проделывает немалую внутреннюю работу, чтобы научиться жить с этим страхом и защищаться от него.

Проблемой изучения отношения к смерти занимались такие исследователи как Д. Н. Исаев (1996), Ф. Арьес (1975), С. Рязанцев (1994), П. С. Гуревич, (1989), А. П. Лаврин (1990), А. М. Прихожан (2000), А. И. Захаров (1995), Э. Кюблер-Росс (1999), Ч. Фойе (1990), Г. А. Гаврилова (2004) и др. В отечественной психолого-педагогической литературе имеются отдельные работы, касающиеся отношения детей и подростков к смерти. Однако они в основном заимствованы из опыта западных коллег и относятся либо к

проблемам терминально больных детей, либо к проблемам помощи ребенку в переживании горя и потери близкого человека. Программы работы с «нормативными» группами по проблеме конечности своего Я практически отсутствуют. Рассмотрение человека в рамках возрастной психологии подробно описывает его интеллектуальное и личностное развитие, в то время, как упоминания об отношении человека к факту собственной смертности не представлены. В научной литературе отсутствуют исследования, касающиеся специфики образа смерти у людей разных поколений.

Образ смерти – это совокупность представлений о смерти, отражающих разные эпохи общественного сознания, в широком понимании [7, с. 80], а также субъективная картина мира, отражающая личностное отношение и вкладываемое субъектом значение в явление смерти [8, с. 47]. Между понятием «смерть» и «образ смерти» существует большая разница. Понятие «смерть» – раскрывает общепринятое значение, универсальное для носителей этого языка. В то время как «образ смерти» индивидуален для каждого, он содержит индивидуально-личностный смысл.

Целью нашего исследования является выявление психосемантических характеристик образа смерти у людей разных поколений. Исследование проводилось в несколько этапов, в нем принимали участие учащиеся одиннадцатых классов и учителя средних общеобразовательных школ № 22, № 27 г. Березники, а также пожилые люди, в возрасте от 60 до 76 лет. Общее число респондентов – 137 человека (50 учителей, 50 учеников, 37 пожилых людей).

На первом этапе исследования на основе анализа словарей, тезауруса семантического дифференциала, сочинений респондентов нами был разработан биполярный список прилагательных, которые используются людьми при описании своего опыта столкновения со смертью. Список прилагательных стал основой для составления авторской модификации методики «Семантический дифференциал», которую мы использовали в работе с респондентами. По результатам выполнения испытуемыми этой методики вычислялся «семантический код», посредством которого выявлялось предпочтение того или иного полюса в парах предложенных антонимов. Кроме того в исследовании использовалась методика «Свободные ассоциации», которая предполагала выявление списков значимых ассоциаций на определенные слова-стимулы. Применялась также методика «Проективный рисунок», анализ которой предполагал выявление содержания рисунков и цветового предпочтения респондентов. По итогам составлялся рейтинг наиболее часто встречающихся ассоциаций и сюжетных решений рисунка, посредством которых происходило описание образа смерти у респондентов.

По результатам, полученным при проведении методики «Семантический дифференциал» можно сделать вывод, что оценка понятий «война», «смерть», «жизнь», «счастье» у представителей разных поколений в общих чертах сходна. Для того чтобы представить степень значимости каждой

пары прилагательных при оценивании предлагаемых понятий мы использовали процедуру ранжирования. Для этого нами было подсчитано общее количество выборов по «шкале отказа». Таким образом, мы выявили принимаемые и отвергаемые пары прилагательных.

Относительно оцениваемых понятий нужно отметить, что отвергаемые и принимаемые респондентами пары имели разную специфику. То есть при оценивании понятия «жизнь» принимаемые пары абстрактны. У понятия «война» принимаемые и отвергаемые пары имеют эмоциональный оттенок. При оценивании понятия «жизнь» отмечено больше всего принимаемых пар прилагательных. Тем не менее, все они, так или иначе, несут в себе выражение эмоции. Число отвергаемых пар минимально, они содержательно отображают физические характеристики. Применительно к понятию «смерть» наблюдается больше всего отвергаемых пар прилагательных. При этом все они по значению достаточно разноплановы: одни отражают физические характеристики, другие – нравственные стороны.

Таким образом, при оценивании понятий отвергаемыми оказались прилагательные, несущие физические характеристики, а принимаемыми – общие, большие по объему денотата прилагательные. Причиной этого может служить недостаточно развитое образное мышление, привязанность к денотативному значению слова. То есть оценка в основном идет по тем прилагательным, которые чаще всего употребляются в речи с предлагаемыми понятиями: внезапная смерть, долгожданное счастье. Вероятно, что поскольку словосочетаний пластичная смерть или острая жизнь мы в своей речи не употребляем, то и оценки по данным парам прилагательных не происходило.

Результаты корреляционного анализа по Пирсону методики «Семантического дифференциала» по определению взаимосвязи предлагаемых понятий по шкале «отказа» в группе «юных», «взрослых» и «пожилых» представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1 – Взаимосвязи между предлагаемыми понятиями, выявленные в группе «юных» по шкале «отказа»

Оцениваемое понятие	Счастье	Война	Смерть	Жизнь
Счастье	1,00			
Война	,3756**	1,00		
Смерть	,4191**	,6310***	1,00	
Жизнь	,3251**	,2112*	,3814**	1,00

Таблица 2 – Взаимосвязи между предлагаемыми понятиями, выявленные в группе «взрослых» по шкале «отказа»

Оцениваемое понятие	Счастье	Война	Смерть	Жизнь
Счастье	1,00			
Война	,2332*	1,00		
Смерть	,4332**	,6683***	1,00	
Жизнь	,6447***	,4738**	,5401**	1,00

Таблица 3 – Взаимосвязи между предлагаемыми понятиями, выявленные в группе «пожилых» по шкале «отказа»

Оцениваемое понятие	Счастье	Война	Смерть	Жизнь
Счастье	1,00			
Война	,4239**	1,00		
Смерть	,4513**	,5386***	1,00	
Жизнь	,4691**	,4417**	,5193**	1,00

Здесь и далее:

* – $p \leq 0,05$

** – $p \leq 0,01$

*** – $p \leq 0,001$

Анализируя приведенные выше результаты, приходим к выводу, что существует статистически значимая взаимосвязь с высоким уровнем достоверности между всеми понятиями в оценках всех групп респондентов. Таким образом, можно обоснованно предполагать, что оценивание предлагаемых понятий идет по сходным конструктам.

Выделив принимаемые и отвергаемые пары прилагательных, был подсчитан «семантический код» принимаемых пар. На основе этого выявлено, что либо существует смысловое смещение в сторону того или иного полюса ортогональной пары, либо пара имеет место быть при оценивании, но полюса не несут в себе семантически важных характеристик. Результаты крайних, наиболее ярко выраженных смысловых смещений для каждой выборки представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Показатели крайних смысловых смещений «Семантического кода», для оцениваемых понятий

«Юные»	СК	«Взрослые»	СК	«Пожилые» люди	СК
1	2	3	4	5	6
«Счастье»					
Приятный	2,342	Яркий	2,289	Хороший	2,484
Красивый	2,342	Светлый	2,158	Приятный	2,355
Хороший	2,237	Красивый	2,000	Красивый	2,323
Радостный	2,237			Свой	2,129

1	2	3	4	5	6
Яркий	2,184			Важный	2,000
Цветной	2,105				
Свой	2,026				
Важный	2,000				
«Смерть»					
Печальный	2,515	Печальный	2,317	Печальный	2,484
Отбирающий	2,500	Внезапный	2,097	Плохой	2,226
Реальный	2,400	Отбирающий	2,047		
Черно-белый	2,205				
Сумеречный	2,076				
Безжалостный	2,051				
«Война»					
Печальный	2,711	Тяжелый	2,605	Противный	2,581
Темный	2,711	Разрушающий	2,553	Плохой	2,419
Агрессивный	2,579	Плохой	2,526	Безобразный	2,290
Плохой	2,474	Агрессивный	2,395	Унижающий	2,226
Суровый	2,395	Грязный	2,392	Разрушающий	2,194
Безжалостный	2,368	Печальный	2,342	Тяжелый	2,161
Противный	2,342	Горький	2,316	Горький	2,129
Разрушающий	2,316	Отбирающий	2,289	Волнующий	2,065
Тяжелый	2,316	Противный	2,263	Грязный	2,065
Отбирающий	2,242	Суровый	2,211	Печальный	2,032
Горький	2,237	Безобразный	2,184	Отбирающий	2,032
Безобразный	2,211	Безжалостный	1,158		
Грязный	2,211	Темный	2,079		
Реальный	2,211				
Серьезный	2,079				
Массовый	2,053				
«Жизнь»					
Важный	2,395	Хороший	2,158	Важный	2,000
Реальный	2,256	Реальный	2,132		
Яркий	2,105	Важный	2,053		
		Яркий	2,026		
		Красивый	2,000		

Условные обозначения:

Здесь и далее СК – семантический код.

По результатам, представленным выше видно, что «юные» преимущественно описывают понятие «счастье», используя прилагательные, несущие в себе экспрессивно-эмоциональный оттенок, вызывающие так называемые «цветовые представления» (цветной, яркий). Несмотря на то, что «юные» весьма многословны, при оценивании они в основном используют «универсальные конструкторы», что является малоинформативным в отношении индивидуального смысла, присущего только этой группе респондентов. При оценивании понятия «смерть», респонденты также отдают предпочтение прилагательным, имеющим «негативный» эмоциональный оттенок, но уже содержащим в себе не просто констатацию факта (уродливый, безобразный), а несущим некое действие (отбирающий, печальный, безжалостный).

Необходимо отметить, что «юные» оценивают понятия «счастье» и «смерть» при помощи одних и тех же конструкторов, отдавая предпочтение лишь разным полюсам. К примеру, если понятие «смерть» оценивается с помощью прилагательных – черно-белый, печальный; то понятие «счастье» – прилагательными цветной, радостный. При оценке понятия «Война» респонденты использовали прилагательные, несущие негативный эмоциональный оттенок (плохой, противный), а так же прилагательные отображающие действие (отбирающий, разрушающий). Доминируют прилагательные, ортогональные по смыслу, но востребованные при оценивании других понятий, то есть пары, составляющие один конструктор. К примеру, понятие «счастье», оценено с помощью прилагательных хороший, радостный, а понятие «война» с помощью прилагательных плохой, печальный. Понятия «война» и «смерть» оценивались «юными» преимущественно по одинаковым полюсам. В результате и тому, и другому понятию присущи следующие характеристики: печальный, отбирающий, реальный, безжалостный.

В свою очередь «взрослые», при оценивании понятия «счастье» используют прилагательные со слабовыраженным эмоциональным оттенком, однако в остальном сходятся с оценкой «юных». При работе с понятием «война» и «жизнь», респонденты использовали достаточно большой список прилагательных, несущие эмоциональный оттенок. Необходимо отметить, что все прилагательные, востребованные абсолютным большинством взрослых, были использованы и «юными». Несмотря на некоторую схожесть с «юными» в оценке предлагаемых понятий, «взрослые» более лаконичны с одной стороны и более вариативны – с другой. То есть при оценивании всех понятий они не использовали ни одного конструктора, присущего сразу всем понятиям.

«Пожилые», оценивая понятие «счастье» в основной массе используют сходные с «юными» и «взрослыми» конструкторы (красивый, хороший), но они единственные, кто применяет в оценивании конструктор «свой – чужой», что придает образу «счастья» некоторую осмысленность, личностную значимость. Оценивание понятия «смерть» напротив, имело наиболее яркие смысловые смещения лишь в лице общих, малоинформативных конструкторов. При оценивании понятия «война» было использовано гораздо большее

количество прилагательных, нежели оценивание других понятий. Несмотря на то, что большинство конструкторов, использованных при оценке идентичны с «юными» и «взрослыми», выделяются присущие только «пожилым». А именно это конструкторы: «унижающий – возвышающий» и «волнующий – безмятежный». Оценивание с использованием крайних полюсов в сторону прилагательных: унижающий и волнующий, скорее всего, может выражать личное отношение в явлению войны как событию, с которым большинству из них пришлось, так или иначе, столкнуться. Оценивание понятия «жизнь» показало, что, по мнению «пожилых», единственным прилагательным, с выраженным смысловым значением является – «важный», которое впрочем, также применимо для оценки понятия «счастье».

При оценивании всех понятий «юные» использовали 22 конструктора, «взрослые» – 18, а «пожилые» только 14 конструкторов, в которых смысловое значение явно смещено к одному из двух полюсов.

В процессе анализа полученных результатов по методике «семантический дифференциал» мы выделили конструкторы, используемые всеми группами информантов при оценивании. Для «юных», «пожилых» и «взрослых» образ смерти является, прежде всего, печальным, счастья – красивым, жизни – важным, а войны – противным, плохим, безобразным, разрушающим, горьким, грязным, печальным и отбирающим. Лишь только после этого идет дополнительное наделение образов другими прилагательными, свойственными каждой группе испытуемых.

В таблице 5 представлены результаты методики «Проективный рисунок».

Таблица 5 – Рейтинг сюжетного решения проективных рисунков в группах респондентов

Счастье	КП	Война	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП
«Юные»							
Солнце	17	Взрыв	9	Слезы	12	Солнце	10
Сердце	9	Люди	8	Кресты	8	Трава	10
Небо	9	Кровь	7	Человек	7	Небо	7
«Взрослые»							
Солнце	16	Танки	10	Могила	5	Солнце	7
Дерево	9	Взрыв	9	Человек	5	Дом	7
Цветы	8	Тучи	3	Слезы	5	Дерево	6
«Пожилые»							
Солнце	8	Взрыв	13	Люди	5	Люди	9
Дом	8	Самолет	9	Кровь	5	Дом	8
Дерево	8	Танк	8	Гроб	4	Трава	7

Условные обозначения:

Здесь и далее КП – количество повторов.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

«Юные», рисуя свой образ счастья, в абсолютном большинстве изображают солнце, сердца, небо, улыбки, то есть, превалирует некий сказочный образ, полный радостных улыбок и яркого солнца. При рисовании образа войны, в основном изображаются взрывы, раненные, кровь и земля. Основным фоном предстает изображение сражения и битвы, или их атрибуты. Рисунки на тему образа смерти выглядят несколько беднее. Здесь превалирует изображение слез, могил, крестов, людей. Рисование образа жизни у «юных» в большинстве своем получило отклик в изображении солнца, травы, неба, детей и сердец. Интересным является факт, что в группе «юных» изображение солнца и неба являются неперенными атрибутами при рисовании всех четырех предлагаемых понятий. Кроме того, в изображении образа счастья и образа жизни обнаруживается много сходств, так же как между образом смерти и образом войны.

«Взрослые» при изображении образа счастья в абсолютном большинстве случаев рисуют солнце, деревья, цветы, людей, небо, детей, птиц. Образ войны находит свое воплощение в изображении танков, взрывов, туч, автоматов и убитых. Некоторые испытуемые дополняют рисунок изображением молний, бомб, разрушенных домов. Образ смерти можно наблюдать в изображениях могил, людей, слез, крестов, гробов. Также имеет место изображения кровати, скелетов, лекарств, свечей, черепов и т. д. Образ жизни представлен в изображениях солнца, дерева, дома, птиц, неба, травы.

«Пожилые», рисуя образ счастья, в большинстве случаев изображают солнце, дом, дерево, людей, цветы и траву. В рисунках образа войны имеют место изображения взрывов, самолетов, танков, свастики, красной звезды, солдат и автоматов. Для полной картины он дополнен изображением гранат, носилок, раненых, окопов. Образ войны получился у «пожилых» самым насыщенным и вариативным. Здесь имеют место изображения не только атрибуты или общего представления (взрыв, огонь, оружие), но и изображения конкретных сражений (о чем позволяет судить «свастика» и «красная звезда» на солдатах и т. д.). Рисунки образа смерти можно назвать чисто атрибутивными, поскольку здесь имеют место только изображения людей, крови, гробов, крестов, могил. Образ жизни воплощен через изображение людей, дома, травы, деревьев, цветов дороги.

Таким образом, изображение солнца, сердец, облаков, цветов и шаров – это неперенные атрибуты образа счастья, присутствующие у всех групп респондентов. Изображения взрыва, огня, танков, автоматов, самолетов и солдат – образа войны. Слезы, кресты, могилы, кровь и гробы – главные составляющие образа смерти. А солнце, цветы, деревья, облака и дорога – образа жизни.

Цветовые предпочтения респондентов отображены в таблице 6:

Таблица 6 – Показатели цветовых предпочтений при изображении образа «жизни» и образа «смерти» в группах испытуемых

	«Юные»		«Взрослые»		«Пожилые»	
	Смерть	Жизнь	Смерть	Жизнь	Смерть	Жизнь
Желтый	-	15	2	10	1	10
Красный	6	12	4	12	3	12
Синий	8	15	3	16	4	13
Зеленый	3	14	2	15	3	14
Коричневый	6	11	3	8	1	8
Черный	19	4	16	8	15	9

Относительно цветовых предпочтений, следует отметить, что в группе «юных», как и в группе «взрослых», при изображении образа счастья предпочтение отдается желтому и красному цветам. В то время, как «пожилые» в большей степени используют зеленый и красный. Образ войны «юные» предпочитают изображать, используя черный и чуть реже красный цвета, что отражает и предпочтения группы как «взрослых», так и «пожилых». Абсолютно единодушны все группы в выборе цветового изображения образа смерти, а именно большинство отдает предпочтение черному цвету. Остальные же цвета использовались в равной степени редко. Образ жизни в цветовом предпочтении представлен несколько иначе. В группе «юных» востребованы желтый, синий и зеленый цвета, в группе «взрослых», равно как и в группе «пожилых» – синий и зеленый». Таким образом, цветовое решение при изображении образов предлагаемых понятий совпадает у всех выборок, за исключением образа счастья.

В таблице 7 представлен рейтинг семантических универсалий ассоциаций в исследуемых нами группах.

Таблица 7 – Ассоциативные универсалии предлагаемых стимулов в группах респондентов

Счастье	КП	Война	КП	Смерть	КП	Жизнь	КП
«Юные»							
Любовь	31	Смерть	33	Гроб	18	Счастье	16
Радость	22	Кровь	14	Слезы	18	Радость	10
Семья	14	Разрушение	10	Кладбище	16	Дети	9
«Взрослые»							
Дети	22	Смерть	19	Горе	23	Радость	19
Любовь	22	Горе	13	Слезы	16	Работа	11
Семья	20	Разруха	13	Потеря	10	Дети	9
«Пожилые»							
Благополучие	12	Голод	12	Горе	11	Работа	12
Здоровье	11	Разруха	11	Потеря	11	Дети	7
Дети	9	Горе	11	Страх	9	Семья	7

Интересным представляется следующий факт: самой популярной ассоциацией на слово – стимул «война» является смерть, а на слово – стимул

«жизнь» – счастье, кроме того, самые востребованные ассоциации на эти слова – стимулы тоже совпадают, то есть «жизнь» и «счастье» для группы «юных» – это, прежде всего радость, семья, любовь. Можно предположить, что образ счастья в группе «юных» раскрывается в образе жизни, равно как и образ смерти в образе войны, иными словами жизнь и война уже изначально содержат в себе счастье и смерть соответственно.

В группе «взрослых» наблюдается подобная закономерность, что и в группе «юных» (слова – стимулы «счастье», и «жизнь» вызывают схожие ассоциации, а именно: дети, радость, солнце, работа, свет, так же как и слова-стимулы «война» и «смерть» – горе, потеря, страх, слезы). Ассоциации, воспроизводимые «взрослыми» сходны с ассоциациями «юных». К примеру, слово – стимул «счастье» ассоциируется у обеих групп с любовью, радостью, солнцем, семьей, благополучием и именем прилагательным «большое». Важно отметить, что рейтинговое положение этих ассоциаций в рейтинговом списке в основном совпадает.

В группе «пожилых» выделено меньше всего семантических универсалий по сравнению с другими группами. Ассоциации на слова – стимулы «счастье» и «жизнь» в большинстве своем совпадают с результатами других групп респондентов (здоровье, семья, работа). В то время как относительно ассоциаций на слова-стимулы «война» и «смерть», наблюдается лишь одно совпадение в лице ассоциации – горе.

Среди выделенных семантических универсалий, существуют такие, которые наличествуют у всех групп респондентов. К примеру, на слово-стимул «счастье» в списке универсалий всех групп присутствуют ассоциации семья, благополучие. Однако, если ассоциация «благополучие» находится внизу списка универсалий в группе «юных» и в группе «взрослых», то в группе «пожилых» она занимает первое место». Слово-стимул «война» у всех респондентов ассоциируется со смертью, слезами, голодом и горем. Слово – стимул «смерть» – с горем, потерей и страхом. Слово – стимул «жизнь» – с детьми и радостью.

Выводы.

Анализ полученных результатов по всем методикам позволяет выделить следующий образ смерти, присущий испытуемым разных поколений. Несмотря на то, что структура образа смерти в общих чертах сходна, «юные» имеют преимущественно атрибутивное представление о смерти, описывая все инструменты присущие явлению смерти в обыденной жизни. К примеру, рисунки образа смерти главным образом содержат изображения крестов, могил, плачущих людей, то есть всего того, что является неременным атрибутом смерти. Ассоциации, даваемые «юными» тоже достаточно поверхностны. Это еще раз подтверждает, что, несмотря на всю многословность в своих описаниях и оценках, молодые люди более единодушны и стереотипны в оценке смерти. Это частично может объясняться отсутствием опыта столкновения со смертью, «юным» приходится опираться на доступную информацию, получаемую преимущественно из СМИ. Кроме того, именно в этом возрастном периоде «юные» заняты построением планов относительно своей будущей профессии, а также всей своей дальней-

шей жизни (семейной, социальной и др.). Жизнь им кажется безоблачной и счастливой, и в ней явно нет места такому явлению, как смерть. Этим можно объяснить поверхностность и максимализм, свойственные «юным».

«Взрослые» испытуемые дают описания и оценки с позиции сопереживания. В их работах прослеживается описание смерти других людей. Это вполне логично, ведь за прожитую жизнь им наверняка довелось столкнуться со смертью друзей, родственников и близких. Вероятность их непосредственного столкновения с явлением смерти куда выше, чем у «юных».

Для выборки «пожилых» свойственен так называемый «взгляд от себя». «Пожилые» склонны к осмысленным ответам, дающим возможность понять их личностное отношение. Тем не менее, при описании образа смерти произошел некий отказ от разговора, поскольку описание, как при помощи оценивания, ассоциаций, так и при рисовании идет преимущественно с использованием максимально общих ассоциаций, конструкторов и изображений. Однако, полученная информация позволяет судить именно об описании «своей позиции», а не о позиции «из вне».

Весьма информативными оказались результаты цветового решения в рисунках испытуемых, поскольку здесь была наглядно продемонстрирована специфика образов предлагаемых понятий. Если для «юных» основной характеристикой образа счастья и образа жизни является активность, динамичность, то для «взрослых» и «пожилых» более характерна некая созерцательность.

Таким образом, несмотря на то, что в целом структура образа смерти у людей разных поколений сходна и оценивание идет по одним и тем же конструктам, тем не менее, каждое поколение имеет некоторую специфику.

Библиографический список

1. **Аверин, В. А.** Психология детей и подростков. [Текст]/ В. А. Аверин. – СПб, 1998. – С. 67–68.
2. **Андреева, А. Д.** Как помочь ребенку пережить горе [Текст]/ А. Д. Андреева. // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. М, 1993. – С. 76–99.
3. **Артемьева, Е. Ю.** Основы субъективной семантики. [Текст] / Е. Ю. Артемьева. – М, 1999. – 350 с.
4. **Большой психологический словарь** [Текст]/ Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб, 2003. – С. 243–245.
5. **Гаврилова, Г. А.** Страх смерти в подростковом и юношеском возрасте [Текст]/ Г. А. Гаврилова. // Вопросы психологии. 2004. № 6. – С. 63–71.
6. **Лаврикова, И. Ю.** Молодежь: отношение к смерти [Текст]/ И. Ю. Лаврикова. // Социс. 2001. – № 4. – С. 134–136.
7. **Лакрин, А. Н.** Смерть с точки зрения различных наук. [Текст]/ А. Н. Лакрин. // Хрестоматия смерти. М, 1990. – С. 79–95.
8. **Новая иллюстрированная энциклопедия.** [Текст] – М, 2001. – Т. 13. – С. 47.
9. **Серкин, В. П.** Методы психосемантики [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов./В. П. Серкин. – М. 2004. – С. 32–118.
10. **Ушаков, Д. Н., Крючков С. Е.** Орфографический словарь. [Текст] / Д. Н. Ушаков, С. Е. Крючков. – М, 1990. – 208 с.

УДК 159.923:316.6

Лукьянченко Наталья Владимировна

Кандидат психологических наук наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета, Luk.nv@mail.ru, Красноярск

СЕМЕЙНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СУПРУГОВ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ МОЛОДОЙ СЕМЬИ К ЗРЕЛОЙ

Lukyanchenko Natalya Vladimirovna

Post-graduate student Sibiria State Technological University, Luk.nv@mail.ru, Krasnoyarsk

HOUSEHOLD IDENTITY OF SPOUSES IN STEP OF TRANSITION FROM YOUNG FAMILY TO MATURE

Трудно переоценить социально-психологическое значение семьи. В истории человечества именно семья в её родовой форме являлась первой группой. И появление множества других оснований группообразования, мультигрупповой жизни современного человека не умаляет её значения. В меняющемся мире семье постоянно приписывают кризисность, однако, по данным многочисленных исследований в иерархии ценностей современного россиянина, в том числе молодого поколения, ценность семьи сохраняет свою высокую значимость. В экзистенциальном ракурсе рассмотрения семья «соразмерна» жизненному циклу человека и является полем реализации его жизненных задач. Семья и семейные отношения являются способом организации социального бытия человека, в котором общественное фактически получает интимно-личностное наполнение, оставаясь в то же время социальным по сути. Качество семейной жизни определяет самоощущение человека и удовлетворённость жизнью [3]. При этом имеется в виду именно групповой аспект функционирования семьи как локальной среды жизнедеятельности человека и отражение качества этого функционирования в сознании индивидов.

Сочетание «интимности» и «социальности» создаёт значительные затруднения в исследовании семьи. Поэтому, к сожалению, социальная психология, важнейшим разделом которой является психология малой группы, с неизбежностью рассматривает семью в контексте проблематики межличностных отношений, фактически поддерживая тотальную редукцию психологии семьи к психологии общения [5]. Вместе с тем, в условиях изменяющегося социума и трансформации семейных отношений исследование семьи как группы и индивида как члена этой группы, безусловно, актуальнейшая социально-психологическая задача.

Г. М. Андреева указывает, что в ситуации радикальных преобразований всех систем организации общества важнейшим является вопрос изучения особенностей категоризации социальных объектов, того, как она осущест-

вляется рядовым субъектом. Специфические особенности категоризации социальных объектов проявляют себя с особой силой, когда процесс приходится осуществлять в условиях нестабильной ситуации, когда изменяется сам облик объекта или явления. Важно отметить, что существенным элементом социальной категоризации выступает самокатегоризация индивида, «истолкование» им себя в новой, изменяющейся социальной ситуации. Речь идёт о проблеме социальной идентичности и социальной идентификации человека в изменяющемся обществе [2]. В контексте исследований семьи и факторов её стабилизации особое значение приобретает исследование семейной идентичности.

Термин «идентичность» является наиболее релевантным проблеме сочетания индивидуального и социального в существовании человека. Введение этого термина было обусловлено потребностью обозначить некую интегрированность и субъективность существования человека в социальных контекстах. Постановка проблемы идентичности, по мнению Л. Б. Шнейдер, является актуальной по причине отмечаемого многими исследователями кризиса идентичности современного человека [19].

Анализируя историю исследования идентичности, В. Н. Павленко говорит, что до недавних пор в отечественной психологии понятие идентичности не пользовалось исследовательской популярностью [8]. Вместе с тем в зарубежной психологии данное понятие, начиная с работ Э. Эриксона, впервые обратившегося к нему, завоёвывало всё более значимое место в психологических исследованиях и сегодня является неременным атрибутом понятийного аппарата, не обрета, тем не менее однозначного понимания.

Автор термина Э. Эриксон понимал идентичность в целом как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное Я, (что предполагает динамику на протяжении всей жизни) и придерживался описательной стратегии с нечёткими понятийными границами. Это определило соответствие неномологическому, понимающему представлению природы человека и социума, тем самым создав основу с одной стороны, для продуктивности, эвристичности, с другой стороны, задало трудности исследования. В частности, возникла жёсткая дихотомия понятий личностной и социальной идентичности.

Личностная идентичность (иногда её ещё называют личной или персональной) трактуется как набор черт или иных индивидуальных характеристик, отличающийся определённым постоянством или, по крайней мере, преобладанием во времени и пространстве, позволяющий дифференцировать данного индивида от других людей.

Социальная идентичность трактуется в терминах группового членства, принадлежности к группе, включённости в какую-либо социальную категорию. Чем сильнее идентификация со своей группой, и ингрупповое подобие, тем значимее дифференциация этой группы от других. Социальная идентичность в таком понимании унифицирует всех членов группы

через приписывание им единообразных характеристик, присущих группе и противопоставление «свой-чужой», основной функцией которого является поддержание положительной самооценки [8]. Неслучайно поэтому исследователи социальной идентичности чаще обращаются к категории больших групп – расовой, национальной принадлежности, членству или участию в разных категориях учебных заведений и т. п. Вместе с тем, некоторые западноевропейские исследователи рассматривают группу не как сумму, скопление индивидов, а как качественно своеобразное целое. Индивид с этой точки зрения – не представитель подобных ему одинаковых индивидов, а носитель системного качества, которым обладает группа [17]. В заданном таким образом исследовательском контексте важнейшим предметом рассмотрения, по мнению Г. Тэджфела, является отражение системного качества группы в сознании индивида как её члена.

Немаловажным является вопрос о специфике этого отражения на разных этапах развития группы и группового членства. Ж. Дешамп и Т. Девос заявляют, что идея о жёсткой полярности социальной и личностной идентичности должна быть пересмотрена [8].

Нетрудно заметить, что исследователями практически игнорируется такая составляющая социальной реальности, как ролевая структура группы. Совершенно очевидно, что при наличии достаточно определённой ролевой структуры групповая идентичность индивида должна строиться не только как основанная в чистом виде на факте принадлежности, но она также включает представление о специфической композиции соотнесённых ролей и себя как носителя определённой роли в совокупности с наполнением этой структуры определёнными содержательными, смысловыми и эмоционально-оценочными характеристиками. Семья является именно такой группой, в которой априори задана ролевая структура (муж, жена, мать, отец, сын, тёща и т. п.). В таком случае идентичность «Я», как члена своей семьи имеет, по крайней мере, двухуровневую структуру: 1) групповой уровень, где определяется круг лиц, идентифицируемых с данной группой и её характеристики; 2) индивидуально-ролевой уровень, на котором определяется структурная специфика в понимании субъекта и его самоопределение в качестве представителя, носителя определённой семейной роли. При этом полагается, что, если групповая идентичность строится через сравнение, то, определяясь, человек сравнивает свою семью не только по общим качествам, но по специфике внутрисемейных отношений и специфике реализации семейных ролей. При таком понимании можно говорить, что семейная идентичность – особая форма личностно-групповой идентичности, которая имеет интегративную роль, является способом ассимиляции социального опыта в важнейшей сфере жизнедеятельности человека. Она обеспечивает механизмы регуляции позиционирования и самопроявления индивидов в качестве членов семьи.

Семейная идентичность есть субъективный образ принадлежности к семейной группе, отражающий характеристики группы и своего функци-

онирования в ней на содержательном (когнитивном), эмоционально-оценочном уровнях. Важнейшей функцией семейной идентичности является поддержание целостности и стабильности семьи как группы.

Последний аспект особенно важен, так как семье в её экзистенциальном предназначении предписано быть группой с длительным временным периодом существования. По мнению В. В. Столина, семья является открытой, постоянно развивающейся системой, обусловленной ее собственными внутренними закономерностями развития [13].

Закономерные изменения, происходящие с семьей на протяжении всего ее существования, трактуются как жизненный цикл семьи и, соответственно, описываются в формате периодизаций.

Периодизации жизненного цикла семьи в соответствии с положенными в их основу критериями можно разделить на три группы: структурные, функциональные, временные. К структурным относятся периодизации (Р. Нойберт, А. Баркай), в которых качественно специфические этапы развития определяются через изменение количественного состава семьи и места, занимаемого отдельными членами семьи, чаще всего, детьми [4]. Функциональные периодизации (Г. Навайтис) основываются на выделении этапов развития семьи в соответствии с ведущими задачами, которые семья должна решить [6]. Временные периодизации (В. А. Сысенко) выделяют этапы жизненного цикла семьи, ограничивая их определёнными временными рамками [14]. Следует отметить, что, несмотря на различия в основаниях периодизаций, определяемые ими этапы развития семьи весьма схожи. Это может быть объяснено тем, что для различных структурно-функциональных и эмоциональных задач, решаемых семьями, есть наиболее оптимальные интервалы времени. Практически в каждой из периодизаций выделяются добрачный этап, этапы молодой семьи, зрелой семьи, семьи с отделившимися детьми.

Наличие качественно специфических этапов в жизненном цикле семьи априори предполагает проблематику переходных периодов (В. Сатир, М. Боуэн, С. Кратохвил, Г. Навайтис, В. А. Сысенко, Н. В. Самоукина, и др.). Именно в эти периоды дестабилизирующие факторы особенно интенсивно подвергают испытанию семейную целостность [7]. Многие авторы идентифицируют переходные периоды с состоянием кризиса и говорят о необходимости психологической помощи [12, 16, 89]. Так, американский психотерапевт Дж. Хейли, один из первых описавший жизненный цикл семьи, указывает: чтобы перейти на новую ступень своего развития, семье необходимо совершить изменения в своей структурной организации, адаптироваться к текущей ситуации и выработать свой новый образ. От успешности прохождения сменяющихся периодов стабилизации переходнокризисных периодов, зависит дальнейшая судьба семьи [16]. Эти кризисы называются нормативными [7].

Многие авторы выделяют два основных переходно-кризисных периода, обозначая высокую вероятность первого из них в определённые времен-

ные промежутки (С. Кратохвил: 4–6 годы супружеских отношений, Плзак, соответственно, 3–7 годы супружеской жизни [4], Н. В. Самоукина – 5–7 годы. Этот период характеризующийся, по мнению авторов, снижением романтических настроений и накоплением разного рода противоречий во взаимоотношениях супругов, можно трактовать как переходный от стадии молодой семьи к зрелой [12].

Нами проведено исследование семейной идентичности супругов, семейный стаж которых составил 5–7 лет. В исследовании приняли участие 24 пары, обратившиеся в центры психолого-медико-социального сопровождения г.Красноярска.

Методическое обеспечение исследования: проективная рисуночная методика «Семейная социограмма» (в описании Э. Г. Эйдемиллера и И. М. Никольской) [20]; шкала семейной адаптации и сплочённости (FACES-3) [20]; «Репертуарные решетки» Дж. Келли [9, 15]; Цветовой тест отношений (А. М. Эткинд) [10].

Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок (U-критерий Манна Уитни), кластерный анализ (методом будущего соседа, в евклидовом пространстве).

Результаты, полученные с помощью методики «Семейная социограмма» (выявлялись границы семейной идентификации, значимость членов семьи, межличностная дистанция между ними в реальном и идеальном образе семьи в восприятии респондента).

Исходно обратим внимание на то, что в исследовании принимали участие мужья и жёны из одних и тех же семей. Тем не менее, как мы увидим, отражение семейной структуры в мужском и женском варианте имеет определённые различия. Так, определяли границы своей семьи в рамках нуклеарной 75% мужчины и 58% женщины. Мужья включали в семью родителей и других родственников значительно реже (25%), чем жёны (42%). В идеальном варианте большая часть респондентов хотела бы видеть нуклеарную семью без включения родственников. В большей мере эта тенденция выражена у мужей (83%), чем у жён (67%). Так же следует отметить, что большинство респондентов, дополнили свой идеальный вариант семьи новыми членами – детьми (42% мужчин, и 25% – женщин).

Результаты методики «Семейная социограмма» по показателю значимости. В образах реальной семьи на первое по значимости место ставят себя 68% мужчин и 33% женщин; партнёра по браку – 8% мужчин и 42% женщин; детей – 8% мужчин и столько же женщин, родителей и родственников – 8% мужчин и 17% женщин. Для 8% мужчин значимость обоих супругов представляется одинаковой. В идеальном образе семьи на первое место по значимости определяют себя 50% мужчин и 33% женщин, отдают пальму первенства партнёру по браку 8% мужчин и 42% женщин, детям – 17% мужчин и 25% женщин – дети, у 17% – оба супруга одинаково значимы, родителям – 8% мужчин и столько же женщин, и еще у 17% – одинаково значимыми являются дети и сами мужчины.

Самой важной особенностью образов семьи респондентов, на наш взгляд, оказалась следующая. При рассмотрении результатов в пределах одной семьи, выяснилось, что определение значимости отдельных ее членов значительно разнится у мужей и жён. В «реальном» образе соотносительные значимости супругов относительно друг друга совпали всего у 42% респондентов, у 8% респондентов значения совпали в значимости родителей и других родственников. Больше половины супружеских пар выстроили образы семьи, практически зеркально противоположные. Так, например, если муж в представлении своей семьи ставит себя на первое место, а супругу на второе, супруга видит свою семью с точностью до наоборот: себя она ставит на первое место, а супругу оставляет второе. То же самое прослеживается, когда муж видит себя на втором месте, а супругу на первом, тогда в большинстве случаев супруга видит себя на втором месте, а мужа, напротив, определяет на первое. В идеальном представлении своей семьи респонденты демонстрируют ещё более выраженную «зеркальную» картину (совпадение только в 8% случаев).

По показателю эмоциональной близости отношений в методике «Семейная социограмма» мы выделили четыре типа межличностной дистанции: значительная дистанция, незначительная дистанция, практическое отсутствие дистанции, «слипание» между членами семьи.

Значительная дистанция выявилась в рисунках 33% мужчин (по отношению к супруге (33%), и по отношению к детям (25%)) и 25% женщин (по отношению к супругу (17%), по отношению к детям (17%)). По отношению к родителям и другим родственникам никто из респондентов не определил значительной дистанции. Незначительная дистанция выявилась в рисунках 33% мужчин (по отношению к детям (25%), по отношению к родителям и другим родственникам (17%)), и по отношению к супруге (8%)) и 33% женщин показывают незначительную дистанцию между членами семьи (по отношению к детям (25%), и по отношению к супругу (17%)). Практическое отсутствие дистанции выявилось в рисунках 33% мужчин (по отношению к супруге (25%), и по отношению к детям (8%)) и 25% (по отношению к супругу (17%), по отношению к детям (17%), по отношению к родителям и другим родственникам (17%)). 25% женщин показывают некоторое слипание между членами семьи, в том числе по отношению к детям (25%), и по отношению к супругу (8%). У мужчин в реальном образе семьи не выявлено дистанции по типу «слипания» между членами семьи.

В описании идеальной семьи показывают значительную дистанцию между членами семьи 17% мужчин (по отношению к супруге (17%), по отношению к детям (8%)) и 8% женщин (по отношению к супругу (8%), по отношению к детям (8%)). Незначительную дистанцию между членами семьи в её идеальном варианте определили 42% мужчин (по отношению к супруге (42%), по отношению к детям (17%), по отношению к родителям и другим родственникам (8%)) и 50% женщин (по отношению к супругу (33%), к детям (50%)). Практическое отсутствие дистанции между членами идеаль-

ной семьи показали 25% мужчин (по отношению к супруге (8%), к детям (25%)) и 17% женщин (по отношению к детям (17%), к родителям другим родственникам (8%)). По отношению к супругу женщины не показали отсутствия дистанции в идеальном варианте семьи. При описании идеальной семьи некоторое «слипание» между членами семьи показали 17% мужчин (по отношению к супруге (8%), и по отношению к детям (8%)) и 25% женщин (по отношению к супругу (25%), по отношению к детям (17%)).

Интересно, что и здесь ярко проявился феномен зеркального восприятия. В большинстве семей супруги показывают полностью противоположные результаты. Так, например, если муж в представлении своей семьи видит определённую дистанцию между членами семьи, в видении его супруги дистанция либо отсутствует, либо выстраивается по типу «слипание». Если же мужчина в представлении своей семьи видит практическое отсутствие дистанции, либо слипание, его супруга, напротив, видит значительную дистанцию между членами семьи. В идеальном представлении своей семьи респонденты демонстрируют аналогичную «зеркальную» картину.

Результаты, полученные с помощью методики «Шкала семейной адаптации и сплочённости». Семейная сплочённость – это степень эмоциональной связи между членами семьи. Семейная адаптация – характеристика того, насколько гибко семья способна приспосабливаться, изменяться. Опросник спроектирован таким образом, что позволяет установить, как родственники в данное время воспринимают свою семью и какой бы они хотели её видеть. Расхождение между реальным восприятием и идеалом определяет степень удовлетворённости существующей семейной системой: и чем оно больше, тем недовольство выше. Идеал даёт информацию о направлении и степени изменений в семейном функционировании, которые хотел бы осуществить каждый респондент.

Мы провели сравнение двух параметров, характеризующих семейную группу – адаптации и сплочённости в двух вариантах: сравнение данных мужей и жён и сравнение идеальных и реальных уровней в восприятии респондентов. Значимых различий между мужьями и жёнами обнаружено не было. Обнаружены различия, статистически значимые на уровне 95% между идеальным и реальным уровнями сплочённости как у мужей, так и у жён. Иными словами, общей тенденцией у супругов является стремление к более близким отношениям в семье и определённый уровень неудовлетворённости существующим положением. А вот по показателю адаптация, характеризующему гибкость отношений, их способность к перестройке значимые различия между идеальным и реальным уровнями выявлены только у жён. Стремление к большей гибкости в отношениях у половины мужей неярко выражено, а у другой половины выражено стремление к большей стабилизации, стандартизации отношений.

Результаты, полученные с помощью методики «Цветовой тест отношений (ЦТО)».

Таблица 1 – Распределение уровней эмоциональной значимости семьи и членов семьи в оценке жён по данным ЦТО в %

Зоны эмоциональной значимости	Объекты								
	я	Моя семья	супруга	сын	дочь	Мой отец	Моя мать	Отец супруги	Мать супруги
желаемое	84	50	33	25	17	17	25	25	33
актуальное	8	8	42	50	17	25	25	25	42
незначимое	8	25	0	0	17	33	25	33	8
отвергаемое	0	17	25	0	33	17	25	7	17

Таблица 2 – Распределение уровней эмоциональной значимости семьи и членов семьи в оценке мужей по данным ЦТО в %

Зоны эмоциональной значимости	Объекты								
	я	Моя семья	супруг	сын	дочь	Мой отец	Моя мать	Отец супруга	Мать супруга
желаемое	76	42	33	33	50	0	33	25	42
актуальное	8	50	42	25	8	8	33	0	17
незначимое	8	8	8	8	8	17	25	42	17
отвергаемое	8	0	17	17	0	75	8	33	25

Как видим, для большинства женщин семья достаточно эмоционально значимый объект, в то время как среди мужей почти половина оценивают её как малозначимую. Своих партнёров по браку большинство мужей и жён оценивают как высоко значимых. Четверть мужей в нашей выборке склонны к эмоциональному отвержению жён, но нет таких, которые бы оценили своих жён как эмоционально-нейтральных. Четверть женщин, низко оценивших эмоциональную значимость мужей, отнесли своих супругов как в зону отвергаемого, так и в зону эмоционально незначимого. В отношении детей можно отметить некоторую гендерную селективность: как более эмоционально значимые воспринимаются представители своего пола. В отношении родителей и мужа и жёны оценивают как более эмоционально значимых матерей с обеих сторон. Родители партнёра по браку оказались более значимы для мужей, чем для жён.

Результаты, полученные с помощью методики «Репертуарные решётки». Данные, полученные при помощи репертуарных решёток, рассматривались в двух аспектах: 1. Содержание конструкторов, используемых респондентами при оценке семьи в сравнении с другими группами и себя в сравнении с другими членами семьи; 2. Семантическую близость, либо удалённость оцениваемых объектов.

Характеристики-конструкторы, используемые при описании своей семьи мужьями.

Мужья при оценке семей использовали следующие группы конструкторов: *Структурные характеристики* (Есть дети, нет детей, мало детей, есть родители); *абстрактно-положительные характеристики* (семья – это се-

мья, идеальное поведение, мой выбор, мне нравится моя семья, как все); *чувственность отношений* (любовь, чувства, (в противовес отсутствию любви, воспитанию, бесчувственности, непониманию, уединению, жилищным условиям); *качество отношений* (искренность, уважение, равноправие, слаженность, дружба, согласие, равнодушие, общение в противовес безразличию, гармония, понимание в противовес эгоизму, выгода, будущее, деньги, мало детей в противовес пониманию); *позитивный настрой* (веселье, счастье, радость в противовес дискомфорту, свобода, счастье); *факторы семейной стабильности* (надёжность, общая цель, взаимность в противовес ненадежности, общее прошлое, традиции, общие интересы, идея, привычки, ответственность в противовес взаимоотношению и заботе, обязанность в противовес безответственности, «на века», родство в противовес свободе, одинаковые взгляды, связь (в противовес разным взглядам) и также выгода, деньги в противовес взаимопониманию); *волевые характеристики* (целеустремленность (в противовес эмоциям); доверие (в противовес долгу), взаимопонимание (в противовес слабоволию)).

Характеристики-конструкты, используемые при описании своей семьи жёнами: структурные характеристики (лидерство жены в противовес лидерству мужа, нет лидерства среди членов семьи в противовес доминированию одного из супругов, не вмешиваться в чужие дела в противовес стремлению поучить; независимость в противовес сплоченности); *Абстрактно-хорошие характеристики* (своя семья, все родные, близкие любящая, дружная, всегда вместе, моя не типична семья (любовь), моя семья, идеальная семья, она мне симпатична, приятно мне общаться, чаще в семье, семья (в противовес рабочим отношениям, всё хорошо, хорошая (в противовес маленькой, плохой)); *чувственность отношений* (любовь и взаимопонимание (в противовес «далеко до идеала»); *качество отношений* (отсутствие зависти, слаженность, открытость, гармония, участие, не равнодушие, уважение, взаимовыручка, доверие; доброта и взаимопонимание в противовес «тому, что я не приму в свою семью, не допустимо», честность в отношениях в противовес отчужденности друг от друга, дружба в противовес «ругаемся», «времени мало проводят», «каждый сам по себе», «предательство», забота, понимание, слушать друг друга в противовес будням и «не с кем общаться», современные идеальные отношения, часто общаются); *факторы стабильности семьи* (одинаковое мнение, взаимное единство, согласие, общие интересы, единые цели, родственные отношения в противовес, деловым, группа в противовес «каждый за себя»); *Эмоциональные характеристики* (жизнь в противовес горю, повторение в противовес пустоте, время в противовес предательству, частые переживания – спокойному отношению к решению проблем, оптимизм).

Как видим, общим для мужчин и женщин является то, что своя семья априори характеризуется как хорошая и то, что важной её характеристикой является качество общения и отношений. В то же время, нетрудно заметить, что структурные характеристики семьи в восприятии мужчин связаны

формальным показателем – её составом, в то время как женщины фиксируют характеристики иерархии и сплочённости. Для женщин важен баланс эмоционального и рационального, в то время как мужчины особый акцент делают на ответственности, некоторой даже сознательной принудительности вклада в семью.

Результаты, полученные с помощью кластерного анализа данных методики «Репертуарные решётки». Общим для всех респондентов является то, что в пространстве обозначенных ими признаков-характеристик семьи наиболее близкой оказывается «идеальная семья». Этот факт вполне согласуется со ставшим аксиоматическим положением о защитной роли групповой идентичности, конструируемой в направлении наибольшего благоприятствования восприятия собственной группы.

Дифференциация респондентов основывалась на распределении по степени семантической близости-удалённости остальных из предложенных к оценке групп. И здесь мы находим определённые различия мужской и женской выборок. В женской выборке определилось две подгруппы. В первой, составляющей 75% респонденток, близкими по характеристике оказываются семья друзей и внесемейные группы такие, как группа друзей, группа единомышленников. Родительские семьи фактически противопоставляются по характеристике своей семье и группам с ней идентифицированным. Вторая подгруппа респонденток (25%) близкими по характеристике считают не только идеальную семью, но и другие семьи с «абстрактной» номинализацией (типичная семья, семья, которая нравится, семья, которая не нравится), а, главное, относят к близким по характеристике родительские семьи (либо свою, либо супруга). Причём, если своя семья идентифицируется с семьёй родителей супруга (17%), к ним присоединяется «семья, которая не нравится». Если с семьёй своих родителей (8%), то присоединяется «семья, которая нравится».

В выборке мужей определились три качественно специфичные подгруппы. Первая подгруппа (33% от выборки) рассматривает как близкие своей семье по характеристике не только идеальную семью, но в сочетании группа друзей и родительские семьи. Вторая подгруппа (33%) «присоединяет к своей семье семьи с абстрактными номинализациями (идеальная, типичная, которая нравится) родительские семьи в разных вариантах – либо только свою, либо в сочетании с семьёй супруги. Третья группа мужей идентифицировала свою семью наряду с абстрактными семейными группами с несемейными группами (группа друзей, единомышленников, сослуживцев). Противоположный полюс оценки получали родительские семьи.

При анализе результатов кластеризации оценки членов семьи выделить определённые качественно специфические подгруппы респондентов оказалось затруднительным. Картина идентификаций и противопоставлений оказалась довольно пёстрой. Поэтому мы предприняли попытку выделить общие тенденции, применив для этого подсчёт средних значений семантических расстояний объектов. Выявлено, что женщины на смысловом уровне в большей мере склонны оценивать как близких к себе «идеальную

жену», и детей, чуть в меньшей степени мужа. А противопоставляют: свёкра, абстрактные фигуры «типичного мужа» и «типичного сына», «идеального мужа», и, особенно, сестёр своих и мужа. Мужчины на смысловом уровне оценивают как близких к себе следующих субъектов семьи: «идеального мужа», жену и «идеальную жену», несколько в меньшей степени – сестру жены. И противопоставляют: детей, родителей своих и супруги, Детей как в реальном, так и «типичном» вариантах.

ВЫВОДЫ

Данные исследования позволяют определить аспекты семейной идентичности, которые можно рассматривать как факторы, стабилизирующие по отношению к семье и факторы дестабилизирующие. К первым относятся: идентификация с идеальной семьёй, определение характеристик семьи как положительных, эмоциональная значимость супругов друг для друга. Дестабилизирующие факторы можно разделить на межиндивидные и индивидные. К межиндивидным можно отнести феномен зеркального отражения в восприятии супругами структурных характеристик семьи как в реальном, так и в желаемом, идеальном вариантах; разная эмоциональная значимость семьи и её членов для мужей и жён; гендерная селективность эмоциональной значимости членов семьи, в первую очередь, детей. К индивидным дестабилизирующим факторам можно отнести: противоречия между эмоциональной и когнитивной составляющими идентичности (например, включение жёнами в состав семьи родителей и родственников при эмоциональном дистантировании вплоть до противопоставления по отношению к ним).

Библиографический список

1. **Агеев, В. С.** Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы [Текст]/ В. С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
2. **Андреева, Г. М.** Социальная психология и социальные изменения [Текст]/ Г. М. Андреева. // Психологический журнал. – 2005 г. – № 5. – С. 38–42.
3. **Аргайл, М.** Психологи счастья [Текст]/ М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 340 с.
4. **Кратохвил, С.** Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний [Текст]/ С. Кратохвил. – М.: Медицина, 1991. – 336 с.
5. **Лукьянченко, Н. В.** Особенности соотношения идеального и реального образов семьи на разных этапах её жизненного цикла [Текст]/ Н. В. Лукьянченко, //Мир человека: Научно-информационное издание, выпуск 3(3). – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 224 с.
6. **Навайтис, Г.** Семья в психологической консультации. [Текст]/ Г. Навайтис. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
7. **Олифирович, Н. И.** Психология семейных кризисов. [Текст]/ Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
8. **Павленко, В. Н.** Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии [Текст]/ В. Н. Павленко. // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–141.
9. **Практикум по психодиагностике.** Конкретные психодиагностические материалы. [Текст] – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 176 с.

10. **Практикум** по психодиагностике. Психодиагностические материалы. [Текст] – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 141 с.
11. **Самоукина, Н. В.** Парадоксы любви и брака [Текст]/ Н. В. Самоукина. – М.: Мысль, 1998. – 220 с.
12. **Сатир, В.** Как строить себя и свою семью. [Текст]/ В. Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 168 с.
13. **Столин, В. В.** Психологические основы семейной терапии [Текст]/ В. В. Столин. // Вопросы психологии. 1982. – № 4. – С. 45–53.
14. **Сысенко, В. А.** Супружеские конфликты [Текст]/ В. А. Сысенко. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
15. **Франселла, Ф.** Новый метод исследования личности. [Текст]/ Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
16. **Хейли, Дж.** Необычайная психотерапия. Психотерапевтические техники Милтона Эриксона [Текст]/ Дж. Хейли. – СПб., Питер, 1995. – 190 с.
17. **Шихирев, П. Н.** Современная социальная психология [Текст]/ П. Н. Шихирев. – М.: ИП РАН; КСП+; Академический Проект, 1999. – 448 с.
18. **Шнейдер, Л. Б.** Психология семейных отношений. [Текст]/ Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
19. **Шнейдер, Л. Б.** Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. [Текст]/ Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 424 с.
20. **Эйдемиллер, Э. Г.** Семейный диагноз и семейная психотерапия [Текст]: учебное пособие для врачей и психологов. / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

УДК 37.015.3

Хохрякова Юлия Михайловна

Аспирант, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного педагогического университета, hose_a@list.ru, Пермь

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПЕДАГОГИКЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Khokhryakova Yulia Mikhajlovna

The post-graduate student, the senior teacher of the chair of preschool pedagogics and psychology of the Perm state pedagogical university, hose_a@list.ru, Perm

ROBLEM OF ASSESSMENT OF PERCEPTION DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Проблема диагностики психического развития детей первых лет жизни относится к числу полидисциплинарных. Но при общности объекта научного поиска, осуществляемого представителями различных областей знаний, имеет место дифференциация предметно-функциональных аспектов их исследова-

ний. Так, для педагогики раннего возраста оценка развития ребенка выступает, прежде всего, в качестве основы построения образовательного процесса.

Отечественная теория и практика воспитания малышей от рождения до трех лет на протяжении длительного времени (20–50-е гг. XX в.) формировалась обособленно как от дошкольной педагогики, так и от детской психологии, что обусловило специфику понимания сущности диагностики. Разрабатывая «схему развития ребенка» (Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова) и другие диагностические материалы, авторы придерживались рефлексологического подхода к изучению психики, в соответствии с которым процесс детского развития рассматривался как последовательное формирование поведенческих реакций, осуществляющееся на основе созревания нервных структур под влиянием внешних условий, важнейшими из которых являются «воспитательные мероприятия» (Н. М. Щелованов).

Статистически анализируя многочисленные фактические данные о времени возникновения у группы наблюдаемых малышей тех или иных изменений в поведении, исследователи стремились выделить наиболее значимые, с их точки зрения, реакции или умения и установить нормативные сроки их формирования. Начатый в 20-х гг. прошлого века научный поиск привел к изданию в 1979 г. «Диагностики нервно-психического развития детей первых трех лет жизни» (Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт). Ее авторы обозначили «основные линии развития» (8 – для первого, 6 – для второго и 7 – для третьего года), определили в рамках каждой из них по одному показателю относительно выделенных «эпикризных периодов» (составляющих месяц – на первом, квартал – на втором и полугодие – на третьем году жизни ребенка), разработали унифицированные методики проведения диагностического обследования.

Однако применение предложенных авторами материалов для сравнительной оценки развития воспитанников раннего возраста трех стран (в количестве 869 чел.), выполненной в конце 70-х гг., выявило их недостаточную валидность. Так, обнаруживая сходные результаты в речевом развитии, определяемом по методике К. Цвинер и Е. Шмидт-Кольмер, московские малыши значительно опередили зарубежных сверстников при выполнении диагностических заданий К. Л. Печоры, Г. В. Пантюхиной. К примеру, на вопросы воспитателя, заданные им после прослушивания рассказа без наглядного сопровождения, правильно ответили 84,5% двухлетних детей из Москвы и лишь 16% – из Лейпцига и 19,8% – из Братиславы [1].

Несмотря на подобные расхождения, отечественные исследователи не только не внесли существенных изменений в спектр показателей развития, но и сочли целесообразным осуществить замену реальной статистической нормы идеальной, отражающей цели и содержание образовательного процесса. Вследствие этого предлагаемая авторами диагностика стала отражать преимущественно динамику обученности ребенка и приобрела достаточно субъективный характер.

Так, если в качестве показателей речевого развития были выделены умения, последовательно формируемые в условиях целенаправленного систематичес-

кого обучения, то о сенсорном развитии малышей 1–2 лет авторы предложили судить на основе выполнения действий, не требующих особой педагогической поддержки. Обследовав 45 детей в возрасте 1 г. 7–10 мес. в первый месяц посещения ими детского сада, мы установили, что все они успешно собирали три куба-вкладыша, как это предусматривалось диагностической процедурой, относимой к данному возрастному отрезку. В то же время малыши экспериментальной группы, посещавшие учреждение с десятимесячного возраста, осваивали действие с тремя вкладышами значительно раньше – к 14–15 мес. В возрасте 1 г. 9 мес. они легко складывали уже 4 предмета, при этом 25% воспитанников успешно оперировали с набором из 7–9 кубов.

Наряду с этим, было выявлено, что, многие дети 1,5–2 лет, не испытывая затруднений при выполнении действия с вкладышами, в то же время не справлялись с диагностическим заданием, относимым авторами к более младшему возрастному периоду. Дело в том, что из предложенного им набора объектов четырех форм (шары, кубы, призмы, «кирпичики») они стремились при постройке башенки использовать не только кубы, как предполагалось диагностической процедурой, но и другие предметы, чтобы возвести более высокую конструкцию. По нашему мнению, это связано выраженным в этом возрасте интересом малышей к манипулятивным действиям со строительным материалом. И потому видоизменение задания – предложение отбирать кубы для складывания их в коробку с одним квадратным отверстием – привело к безошибочному выполнению детьми требуемого действия. Более того, малыши экспериментальной группы к 1,5 годам начинали осваивать более сложный вариант соотношения формы – размещение предметов в соответствующих гнездах.

Полученные данные дают основание заключить, что результативность выполнения детьми практических действий, предусматриваемых диагностическими материалами К. Л. Печоры и ее соавторов, не представляет адекватной информации ни о сформированности отдельных перцептивных действий, ни о сенсорном развитии малышей в целом, ни о качестве осуществляемой педагогической работы.

Между тем данная диагностика, в 80-х гг. прошлого века широко распространенная в детских учреждениях нашей страны, и сегодня рекомендуется некоторыми программами дошкольного образования («Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М. А. Васильевой), «Из детства – в отрочество», «Кроха»).

За последние два десятилетия неоднократно предпринимались попытки усовершенствования данной диагностики. Одни авторы стремились расширить перечень показателей развития, суммируя материалы различных источников (Е. Б. Волосова, Ю. Н. Карандашев и др.). Другие – пересматривали возрастные границы отдельных нормативов (к примеру, М. Э. Бернадская, О. Е. Громова, в числе критериев развития ребенка 1 г. 7–9 мес. рассматривают «ориентировку в 4 контрастных формах» и «ориентировку в 3–4 цветах», тогда как, по мнению К. Л. Печоры, первое умение характеризует полуторалетних, а второе – двухлетних детей).

Но подобные модификации, имея эмпирический характер, не подтверждались статистическими данными, лишь усугубляли проблему адекватности выносимой оценки детского развития. Более того, они в определенной степени способствовали отрыву диагностики от образовательного процесса.

Обособление психолого-педагогического обследования ребенка от планирования педагогической работы с ним началось еще в 60-х гг. XX в. Именно в это время, в рамках происходящего реформирования системы дошкольного образования, обусловленного слиянием яслей и детских садов в единое учреждение, оказалась невостребованной ранее установленная в педагогике раннего возраста тесная связь между «контролем за развитием» и определением адекватных воспитательных воздействий.

Е. И. Радина, В. Н. Аванесова и другие ученые, изучавшие в те годы специфику обучения малышей, подчеркивали, что воспитанники одной возрастной группы «несмотря на большие индивидуальные различия в темпах развития, способны более или менее равномерно овладевать определенным кругом элементарных сведений и умений программного характера» [2, с. 51]. Соответственно и авторы методических пособий, ориентируясь на программные требования, при разработке планов занятий с детьми раннего возраста не предусматривали диагностику их развития. Более того, к примеру, Э. Г. Пилюгина, констатируя различия в развитии (обученности) малышей третьего года жизни, только поступающих в детский сад и уже посещавших его ранее, рекомендовала педагогам использовать интенсивную программу занятий по сенсорному воспитанию, позволяющую за один учебный год реализовывать задачи двухлетнего периода работы.

Провозглашение необходимости перехода к личностно-ориентированному образованию, прозвучавшее более двух десятилетий назад, акцентирование значимости диагностики психического развития детей в ходе планирования и осуществления педагогического процесса не стало препятствием к опубликованию в данный период сравнительно большого количества методических пособий, рассматривающих воспитание и обучение ребенка раннего возраста и оценку динамики его развития как изолированные друг от друга процессы. В связи с этим и для практики работы современных дошкольных учреждений оказался свойственным преимущественно формальный подход к проведению диагностики развития малышей, не использующий ее возможности служить основой индивидуализации образования.

На этом фоне более действенный характер имела другая функция диагностики – ее способность разграничивать нормальное и задержанное развитие. Находящаяся в области пересечения интересов педагогики и дефектологии проблема дифференциальной диагностики всегда приобретала особую остроту при обращении к периоду раннего детства. С одной стороны, процесс развития в данном возрасте отличается чрезвычайной динамичностью, неравномерностью, скачкообразностью, что обуславливает значительную выраженность индивидуальных различий малышей. Обнаруживая, к примеру, опережение сверстников в двигательной сфере, ребенок может отставать от них в речевой.

Вместе с тем, запаздывая в развитии речи в полуторалетнем возрасте, он вполне может обогнать ровесников к 3–4 годам. С другой стороны, дети первых лет жизни воспитываются преимущественно в семьях, разнообразие характеристик которых затрудняет создание репрезентативной выборки для проведения статистического исследования, призванного определить возрастные нормы.

Однако эти обстоятельства не принимаются во внимание некоторыми учеными. Так, К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, ориентируясь на так называемые «закономерности хода развития ребенка в определенных условиях воспитания», провели в 80-х гг. массовое обследование детей раннего возраста и выявили, что «нормальное или опережающее развитие» обнаружили только 33,1% малышей, в то время как у половины испытуемых (52%) была зафиксирована «задержка в развитии на один эпилептический срок», а у 13,65% – на два срока [3, с. 114; 119].

В последнее время идея постановки диагноза задержанного развития на основании несоответствия сформированности у ребенка отдельных, субъективно отобранных умений требованиям, относимым автором к тому или иному возрастному отрезку, широко распространилась в коррекционной педагогике. Некоторые ее представители ведут речь об увеличении количества детей раннего возраста, обнаруживающих более или менее выраженное отставание от «нормы», до 80–85% от общей численности контингента. При этом, устанавливая «показатели развития», эти исследователи порою отходят не только от статистических данных, но и от традиционных представлений о возможностях малышей. К примеру, Т. Н. Гирилюк предполагает уже на третьем году жизни диагностировать развитие наглядно-образного мышления, оценивать умение ребенка дифференцировать названия частей суток и времен года, прыгать на одной ноге и т. д.

Такое состояние диагностики развития детей раннего возраста в современной педагогической теории и практике вновь актуализирует поиск объективных оснований определения нормы. В этом плане особую значимость приобретают произведения Л. С. Выготского, обозначившего необходимость разработки «клинической» диагностики, «основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития», как альтернативы «симптоматической диагностике, опирающейся только на установление внешних признаков» [4, с. 36].

Проведенные в последующие годы исследования психологов данной научной школы (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др.) позволили установить, что «содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде, должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности, ее основных структурных компонентов, ...основных новообразований в умственном и мотивационном развитии» [5, с. 302]. В соответствии с этими положениями во второй половине XX века были разработаны различные варианты «клинической» оценки развития детей дошкольного и младшего школьного возраста (Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, В. И. Лубовский и др.).

Однако применительно к раннему возрасту попытки создания психологически обоснованных диагностических материалов появились только на рубеже XX–XXI вв.: Е. А. Стребелева предложила «диагностику умственного развития» малышей третьего года жизни, Е. О. Смирнова и ее соавторы представили целостную «диагностику психического развития детей от рождения до трех лет».

Использование данных материалов позволяет практическим работникам не только констатировать актуальный уровень достижений ребенка, но и определять зону его ближайшего развития и тем самым достоверно разграничивать норму и отклонение, не игнорируя при этом широту индивидуальных различий детей и вариативность окружающего их образовательного пространства.

В то же время анализ данных, полученных с помощью этих диагностических методик, оказывается недостаточным для того, чтобы эффективно направлять педагогический процесс, обеспечивать так значимую в раннем возрасте индивидуализацию образовательной работы. Это обуславливает необходимость создания парциальных диагностик, призванных выявлять и оценивать процесс развития отдельных психических новообразований рассматриваемого периода.

К числу важнейших новообразований раннего возраста относится возникновение и формирование перцептивных действий, основанных на использовании специфических средств - предметных предэталонов (Л. А. Венгер). Результаты исследований, проведенных отечественными психологами (А. В. Запорожец и др.), позволяют четко обозначить генеральную линию данного процесса и на этой основе выделить этапы, характеризующие качественные сдвиги, происходящие в сенсорном развитии ребенка на протяжении второго-третьего года его жизни.

Предметные действия, осваиваемые ребенком в раннем возрасте, требуют от него адекватного ситуации соотнесения пространственных свойств используемых объектов. Первоначально ребенок осуществляет такое соотнесение на основе использования сформированных ранее (в младенчестве) сенсомоторных средств, совершая практические пробы (первый этап). В дальнейшем происходит качественное изменение характера соотнесения, связанное с возникновением внешнего ориентировочного действия, выражающегося в практическом примеривании (пробном прикладывании) объектов, предшествующем решению предметной задачи; при этом свойства одного объекта становятся мерой сравнения со свойствами другого, ситуативным материальным эталоном предметного типа (второй этап). Следующий шаг в развитии отражает процесс интериоризации данного действия, обеспечивающий возможность зрительного соотнесения свойств объектов (третий этап). Дальнейшая стереотипизация перцептивных действий, основанных на использовании предметных предэталонов, обуславливает возможность отображения в восприятии не только пространственных, но и других свойств объектов, например, цвета (четвертый этап).

В благоприятных педагогических условиях к концу периода раннего возраста ребенок оказывается способным зрительно соотносить между собой

внешние свойства пространственно отдаленных объектов, использовать один и тот же ситуативный предметный предэталон в различных сопоставлениях, одновременно учитывать два-три свойства (пятый этап). Это обеспечивает необходимую и достаточную основу для освоения им в последующем – дошкольном – возрасте систем общепринятых эталонов и сложных перцептивных действий.

В стихийных условиях формирование перцептивных действий, базирующихся на ситуативных предметных средствах, происходит тем же путем, но в ином темпе. Действия данного типа возникают только на третьем году жизни и продолжают сохранять свое доминирующее положение даже к концу дошкольного возраста (исследования Л. А. Венгера, Г. А. Кислюк, А. Г. Рузской и др.).

В связи с широкой вариативностью условий развития малышей, предшествующих их поступлению в дошкольное учреждение, индивидуальные различия степени сформированности перцептивных действий детей одной и той же группы оказываются весьма значительными, что обуславливает необходимость индивидуализации их сенсорного воспитания и, прежде всего, определения этапа, исходного для построения образовательной работы с каждым ребенком.

Как свидетельствуют результаты проведенного нами констатирующего исследования, охватившего 110 человек, к концу второго года жизни некоторые малыши (6%) достигают четвертого этапа сенсорного развития, в то время как большинство их сверстников (83%) находятся только на втором. К 2,5 годам 75% детей обнаруживают умения, соответствующие четвертому этапу, тогда как на втором остаются 13% обследованных. Однако анализ динамики сенсорного развития воспитанников экспериментальной группы (45 человек) показывает, что осуществление индивидуализированной образовательной работы, способствующей формированию перцептивных действий детей, приводит к существенно иным результатам. Так, переход на второй этап сенсорного развития отмечался у этих малышей в возрасте 1 г. 5–8 мес., на третий – 1 г. 7–11 мес. К двум годам 44% воспитанников достигали четвертого этапа, к 2,5 годам 87% детей находились на пятом этапе.

Определение этапа сенсорного развития ребенка осуществлялось нами на основе анализа характера осуществления им ряда предметных действий, требующих соотнесения внешних свойств объектов. При их отборе мы обнаружили наличие выраженных различий в результативности выполнения малышами действий, относящихся к одному и тому же этапу. Так, среди детей 2,5–3 лет (в количестве 60 человек), успешно производивших отбор идентичных образцу предметов из группы однородных объектов двух контрастных цветов, 14% испытуемых начинали испытывать затруднения при увеличении числа одновременно предъявляемых разновидностей цвета до четырех; 27% малышей не справлялись с отбором предметов чувственно заданного цвета в условиях необходимости абстрагирования от различий их формы; для 20% детей непосильным оказалось задание на соотнесение объектов 4 цветов по принципу

подбора пары. Варьирование результативности осуществления действий, хотя и менее значимое, имело место и при изменении конструкции дидактического материала. К примеру, отбор геометрических фигур соответствующего образу цвета некоторые испытуемые выполняли успешнее, чем аналогичное действие с картонными силуэтами игрушек.

Учитывая отмеченные расхождения, в качестве диагностических были отобраны такие практические действия (по три для каждого этапа), анализ выполнения которых позволяет получить достоверную информацию о сформированности соответствующих перцептивных действий и способности ребенка использовать их при осуществлении всех предметно-игровых действий данной категории. Для оценки характера и результата выполнения диагностического задания нами была разработана трехуровневая качественная шкала, дающая возможность определить соответствие применяемых ребенком перцептивных действий требованиям практической задачи. Принимая во внимание вариативность предметной среды, складывающейся в том или ином учреждении, мы представили подробное описание необходимого для проведения обследования материала и его допустимой замены.

Разработанная нами диагностика является компонентом технологии сенсорного воспитания детей и в определенной степени отражает свойственный современной педагогике раннего возраста поиск психологически обоснованных и технологически выстроенных материалов, позволяющих адекватно и разносторонне оценивать развитие каждого ребенка и на этой основе направлять образовательный процесс, обеспечивать его индивидуализацию. Будучи непосредственно ориентированной на функционально-генетические закономерности сенсорного развития, данная диагностика выступает альтернативой материалам, созданным на эмпирической основе и отражающим преимущественно динамику обученности детей первых лет жизни.

Библиографический список

1. **Внешняя среда** и психическое развитие ребенка [Текст]/ И. Борман [и др.]; под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, Э. Хабинаковой. – М.: Медицина, 1984. – 208 с.
2. **Радина, Е. И.** Последовательность усложнения умственных задач в деятельности детей с дидактическими игрушками [Текст]/ Е. И. Радина // Умственное воспитание детей раннего возраста / под ред. Е. И. Радиной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 13–62.
3. **Печора, К. Л.** Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: кн. для воспитателя дет. сада [Текст]/ К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
4. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребенка [Текст]/ Л. С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
5. **Эльконин, Д. Б.** Некоторые вопросы диагностики психического развития детей / Избранные психологические труды [Текст]/ Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 301–305.

РАЗДЕЛ IX

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 796.011-057.875

Демидова Ирина Геннадьевна

Старший преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта, Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск

Сотникова Ольга Сергеевна

Старший преподаватель, аспирант, кафедра физического воспитания и спорта, Сибирский государственный университет путей сообщения, s_o_s72@list.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ В ШКОЛЬНЫЕ ГОДЫ

Demidova Irina Gennadyevna

Senior teacher, Chair of Physical Education and Sport, Siberian State Transport University, Novosibirsk

Sotnikova Olga Sergeevna

Senior teacher, postgraduate student, Chair of Physical Education and Sport, Siberian State Transport University, s_o_s72@list.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF PHYSICAL DEVELOPMENT AND FIRST- YEAR-STUDENT CAPACITIES DEPENDING ON SPORTS CLASSES AT SCHOOL

Согласно современным представлениям [7] состояние физического развития рассматривается в качестве одного из показателей индивидуального здоровья человека. О резервных возможностях организма, обеспечивающих определённый уровень дееспособности и жизненной активности, свидетельствует развитие таких двигательных качеств, как быстрота, выносливость и сила.

Двойственная природа человека (биологическая и социальная) позволяет целенаправленно использовать различные внешние воздействия, в том числе физическое воспитание, на формирование гармоничности физического развития и развитие двигательных качеств. Поэтому физическое воспитание в средней школе и вузе осуществляется в соответствии с государственными образовательными программами.

Поступление в вуз резко меняет привычный образ жизни молодого человека. Возрастают умственные и нервно-эмоциональные нагрузки на фоне кажущейся свободы, нарушения режима дня, в том числе режима питания, отдыха (данные наших социологических исследований). Большой процент подобных нарушений наблюдается среди студентов первого курса обучения, который в определённой степени можно рассматривать как «критический» в благополучном преодолении трудностей и завершении образования.

Среди студентов-первокурсников основную возрастную группу составляют лица 17–19 лет. Известно, в этом возрасте заканчивается формирование физического развития человека, наступает период биологической зрелости. Физическое воспитание студентов на I и II курсе призвано способствовать более совершенному гармоническому развитию, возможному устранению отклонений в состоянии здоровья.

В этой связи особое значение имеет разработка вопроса о преимущественности физического воспитания в школе и вузе. Наш многолетний опыт работы свидетельствует, что довольно большая часть выпускников средних школ не подготовлена для проведения с ними занятий по программе высшего учебного заведения. Девушки, как правило, имеют недостаточную подготовку в выполнении упражнений скоростно-силового и скоростного характера, юноши – в упражнениях на выносливость и силу.

Нельзя не согласиться с профессором Л. П. Матвеевым [4], выражающим озабоченность в том, что в последние полтора десятилетия система физической культуры у нас в стране подвергалась деструкции, что не могло не сказаться негативно на состоянии здоровья народа. Причем, это неоднократно подчеркивалось не только в работах отдельных специалистов (биологов, медиков, педагогов), но и в государственных документах. При этом, как подчеркивает автор, крайне тревожит неблагоприятное состояние базовой физической культуры, призванной вносить особенно значительный вклад в оптимизацию физического развития и состояние здоровья подрастающего поколения.

При поступлении в вуз выясняется, что довольно большой процент школьников были освобождены от урока физкультуры. При этом нельзя не заметить о необоснованность этого в большинстве случаев, так как при различных отклонениях в состоянии здоровья школьники должны заниматься физическим воспитанием в специальной медицинской группе. Отсутствие в ряде школ такого дифференцированного подхода в организации физического воспитания школьников является существенным нарушением в системе образования и не обеспечивает в достаточном объеме двигательную активность детей в процессе их индивидуального развития. Это особенно актуально в настоящее время – век автоматизации, интернета, телевидения, иными словами, в век достижений научно-технического прогресса.

В то же время следует отметить, что недостаточно изучено влияние характера двигательной активности на более ранних этапах индивидуального развития (онтогенеза) на физическое состояние и двигательные качества к периоду биологической зрелости. Как показывает практический опыт, два года (I, II курс) занятий по программе физического воспитания не позволяют в полной мере реализовать выявленную при поступлении в вуз негармоничность в физическом развитии студента. Поэтому наряду с решением вопросов по совершенствованию организации физического воспитания студентов актуальным, требующим специального исследования, является анализ программ физического воспитания школьников, а

также повышение требований к качеству проведения уроков физической культуры в средней школе, кадрам и спортивной базе. Современные научные данные убедительно показывают, что оздоровление подрастающего поколения, привитие принципов здорового образа жизни молодому человеку в полной мере осуществляются только при активном использовании физической культуры и спорта в общей системе воспитания молодого человека.

Целью данной работы было изучение особенностей физического развития и двигательных качеств (физической подготовленности) студентов технического вуза (СГУПСА), обучающихся на I курсе. При этом предусматривалось решение двух основных задач: с одной стороны, это позволяет получить конкретные данные о влиянии физического воспитания на растущий организм, с другой – позволяет внести коррективы, наверстать упущенное, способствовать достижению гармоничности физического развития студента.

Работа выполнялась в 2008–2009 учебном году. Авторы учитывали результаты диспансеризации детей и подростков, проведенной в 2002 г., а также особенности физического развития студентов, которые были выявлены в ряде исследований, выполненных в Сибирском регионе. В частности, озабоченность вызывает снижение функционального состояния скелетной мускулатуры на фоне увеличения показателей длины тела и, как следствие, нарушения осанки и снижение резервных возможностей сердечно-сосудистой системы [3, 5].

В связи с этим вполне закономерным является вопрос, в полной ли мере программа физического воспитания в средней школе соответствует реализации генетического потенциала растущего организма с учетом изменившегося образа жизни (в плане двигательной активности) большинства школьников. С этой целью изучались особенности физического развития и функционального состояния организма (длина и масса тела, размеры грудной клетки, кистевая и станочная динамометрия, частота сердечных сокращений, уровень артериального давления), а также двигательные качества (быстрота – бег 100 м, выносливость – бег 2000 м девушки, 3000 м юноши, сила – подтягивание).

Анализ полученных результатов проводился при разделении студентов на две группы. Первую группу составили студенты, занимавшиеся в школьные годы спортом, участвовавшие в соревнованиях, имеющих спортивный разряд; во вторую группу вошли студенты, занимавшиеся в средней школе на уроках физической культуры в объеме программы по физическому воспитанию. Полученные материалы представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы, длина и масса тела девушек и юношей I и II групп существенных различий не имели. В то же время следует отметить, что в сравнении с данным А. А. Мазенкова [3] по изучению физического развития студентов СГУПСа, выполненных 10 лет назад, длина тела современных юношей увеличилась на 3 см, девушек – осталась без изменений.

Это подтверждает установленное антропологами практически всех стран наличие секулярного тренда (вековой традиции) изменений в длине тела современной популяции молодёжи [6].

Таблица 1 – Показатели физического развития и двигательных качеств студентов СГУПСа при поступлении в вуз

№	Показатели	Юноши			Девушки		
		I группа М; ± m	II группа М; ± m	P	I группа М; ± m	II группа М; ± m	P
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Длина тела (см)	178,1±1,2	178,3±0,5	>0,05	164,8±0,8	165,7±0,4	>0,05
2	Масса тела (кг)	70,8±1,5	69,1±0,8	>0,05	56,5±1,0	58,1±0,5	>0,05
3	Окружность грудной клетки (см)	95,9±1,1	91,9±0,5	<0,001	83,3±0,6	83,3±0,3	—
4	Экскursion грудной клетки (см)	7,4±0,2	6,6±0,1	<0,001	7,7±0,2	6,8±0,1	<0,001
5	Динамометрия правой кисти (кг)	45,9±0,6	40,6±0,6	<0,001	24,4±0,7	22,9±0,3	<0,05
6	Динамометрия левой кисти (кг)	42,3±0,7	39,9±0,6	<0,05	21,7±0,6	20,9±0,3	>0,05
7	Динамометрия становая (кг)	130,3±4,5	111,8±1,5	<0,001	61,8±1,9	52,9±0,9	<0,001
8	ЧСС (уд./мин.)	70,4±2,0	76,9±1,0	<0,001	72,0±0,7	78,2±0,8	<0,001
9	АДС (мм)	122,5±2,5	126,4±0,8	>0,05	111,9±1,5	113,5±0,7	>0,05
10	АДД (мм)	76,4±1,6	76,3±0,6	>0,05	72,5±1,2	74,5±0,5	>0,05
11	бег 100 м	13,9±0,1	14,3±0,1	<0,001	16,5±0,1	17,9±0,1	<0,001

1	2	3	4	5	6	7	8
12	бег 2000 м (девушки) 3000 м (юноши)	756,8±11,5	850,0±5,9	<0,001	634,7±6,5	696,4±4,6	<0,001
13	Подтягивание в висе лежа (кол-во раз)	—	—	—	19,1±0,3	14,9±0,3	<0,001
14	Подтягивание в висе на перекладине (кол-во раз)	12,4±0,8	8,4±0,3	<0,001	—	—	—

У юношей I группы установлены статистически достоверно ($P < 0,001$) большие размеры окружности грудной клетки ($95,9 \pm 1,1$ и $91,9 \pm 0,5$ см) и её подвижности (экскурсии). Наиболее существенные различия выявлены в показателях становой динамометрии ($P < 0,001$), характеризующей мышечную силу спины. У девушек эти различия составили около 9 кг, у юношей 18,5 кг. Известно, что от функционального состояния мышечной системы зависит работа сердечнососудистой системы, что подтвердили полученные нами данные. Частота сердечных сокращений (ЧСС) у студентов I группы была существенно ($P < 0,001$) реже, как видно из таблицы, примерно на 6 ударов в минуту и у девушек, и у юношей. При этом в величинах артериального давления (АД) существенных различий в зависимости от характера двигательного режима в подростковом периоде не выявлено.

Как видно из таблицы, в развитии двигательных качеств студентов I курса при поступлении в вуз отмечены существенные различия. В беге на 100 м, 2000 м (девушки) и 3000 м (юноши), характеризующих развитие быстроты и выносливости, студенты I группы существенно превосходили своих сокурсников II группы ($P < 0,001$).

Различия в показателях ЧСС, становой мышечной силы, а также при выполнении физических упражнений на быстроту и выносливость свидетельствуют о более высоких резервных возможностях организма молодых людей, прошедших через систему спортивной тренировки в период учёбы в средней школе.

Повторное тестирование весной в конце первого учебного года сохранило выявленную ранее (при поступлении) тенденцию. Студенты I группы по всем видам упражнений имели более высокие результаты. В то же время студенты II группы имели более существенные прибавки, но не достигали уровня тех, кто прошёл через систему спортивной тренировки в школьные годы.

Полученные материалы свидетельствуют, что до 17–18 лет (период поступления в вуз) у девушек и юношей II группы, физическое воспитание которых осуществлялось в объёме учебной программы, не были реализованы

генетические возможности формирования основных двигательных качеств (быстрота, выносливость, сила), функционального состояния мышечной системы, определяющих резервные возможности организма, «запас» здоровья молодого человека.

Поэтому необходимость повышения эффективности физического воспитания в период учёбы в средней школе является актуальной научно-практической задачей, имеющей социальное значение, поскольку вопрос связан с качеством здоровья подрастающего поколения.

Библиографический список

1. **Демарчук, Е. Л.** Изменение параметров физического развития современной женщины [Текст]/Е. Л. Демарчук // Тез. доклад 63 сессии студ. и молодых ученых. – Новосибирск, 2002. – С. 74:
2. **Козлов, Д. В.** Двигательная активность и здоровье студентов [Текст]/Д. В. Козлов // Физическая культура и спорт в системе образования: матер. всерос. научно-практ. конф. – Красноярск: сфу, 2007. – С. 113–115.
3. **Мазенков, А. А.** Методика комплексного применения статических (изометрических) и динамических упражнений в физическом воспитании студентов [Текст]/А. А. Мазенков // Автореферат. – Тюмень, 2003. – С. 22:
4. **Матвеев, Л. П.** Что же такое «оздоровительная физическая культура» [Текст]/Л. П. Матвеев // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 11. – С. 21–24.
5. **Пирназарова, Н. Л.** Медико-биологические основы физического воспитания студентов [Текст]/Н. Л. Пирназарова // Вестник НГУ. – 2006. – № 1. – С. 90–95.
6. **Щедрин, А. С.** Показатели физического развития мужского населения Сибирского города [Текст]/ А. С. Щедрин // Гигиена и санитария. – 2000. – № 6. – С. 21–24.
7. **Щедрина, А. Г.** Здоровый образ жизни [Текст]/А. Г. Щедрина. – Новосибирск, 2007. – 141 с.

УДК 796.0

Стафеева Анастасия Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ физического воспитания Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Staffanastasiya@yandex.ru, Чита

Дерябина Анна Львовна

Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физической культуры Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Anita@zabspu.ru, Чита

**РОЛЬ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ**

Stafeeva Anastasiya Vladimirovna

The accademic degree, title: the Applicant of Pedagogical Science, the Assistant Professor. The State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernishevsky of Zabaikalye, Staffanastasiya@yandex.ru, Chita

Deryabina Anna Lvovna

Post-graduate student. The State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernishevsky of Zabaikalye, Anita@zabspu.ru, Chita

**THE ROLE OF PHYSICAL TRAINING INSTITUTE
IN FORMING A SYSTEM OF INCESSANT PHYSICAL
CULTURE IN ZABAIKALSKIY REGION**

К основным характеристикам, отражающим глобальные образовательные тенденции относятся: ценностная значимость образования как для индивида, так и для общества в целом; опережающий, вариативный и непрерывный характер образования; ориентация образования на целостное развитие личности, ее самоактуализацию и самоорганизацию; направленность образовательного процесса на активное освоение обучающимися способов познавательно-преобразующей деятельности; адаптация образования к широкому кругу запросов и потребностей личности; ориентация обучения на развитие ценностных смыслов; дальнейшее освоение новых образовательных технологий; создание в российской системе образования единого образовательного пространства и др. [2].

Явное противоречие между общественно-государственной потребностью в формировании здорового поколения и современными условиями труда и жизни указывает на необходимость переориентации системы образования на сохранение и укрепление здоровья, установки на здоровый образ жизни школьников. Однако в образовательной среде, как у педагогов, так и учащихся особенно выражены тенденции ухудшения здоровья, психического и со-

циального неблагополучия. По данным научных исследований, лишь около 10% молодежи можно считать здоровыми, около 40% детей страдают хроническими заболеваниями. Прогрессируют заболевания сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, которые во многом обусловлены недостаточной двигательной активностью в сочетании с неблагоприятными экологическими условиями и питанием. По причине низкого уровня состояния здоровья около 1 млн. детей школьного возраста полностью освобождены от занятий физической культурой. Проблема физического воспитания детей с различными отклонениями в состоянии здоровья до настоящего времени стоит остро и, к сожалению, не решена.

Социальная природа человека предполагает, что он стремится к включению в социум для развития, самовыражения и обеспечения защиты своих жизненных ценностей. Для этого, прежде всего, целесообразна направленность социального воспитания и обучения на сохранение здоровья, формирование у школьников системы ценностей культуры здоровья, особенностей ведения здорового образа жизни в целях активной и продолжительной жизнедеятельности [5].

На территории Забайкальского края складывается система непрерывного и преемственного физического воспитания и образования, объединяемая Министерством образования, науки и молодежной политики Забайкальского края и включающая в себя 618 образовательных учреждений общего образования, в которых занимаются физической культурой более 145 тыс. школьников (97,5%); 474 дошкольных образовательных учреждений – около 102 тыс. воспитанников (95%); 7 учреждений среднего профессионального образования – около 1500 учащихся (97,5%); 21 учреждение начального профессионального образования – около 4800 учащихся (97,5%); 50 учреждений дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности – 21452 воспитанников (15,4%); а также 54 учреждений круглосуточного пребывания детей – около 3 600 воспитанников (80%) [3].

Образовательную деятельность осуществляют 707 учителей физической культуры (из них 381 в сельской местности). Высшее образование имеют 398 человек (56,3%) и 252 человек (35,6%) среднее профессиональное образование. В дошкольных образовательных учреждениях работают 157 инструкторов по физической культуре. Средняя обеспеченность кадрами в расчёте на одного специалиста в дошкольном образовании (городской округ) составляет 185,8 детей; в общеобразовательных учреждениях – 212 учащихся.

На базе спортивных залов общеобразовательных учреждений края организована работа 1517 спортивных кружков с охватом контингента школьников 33219 чел., что составляет 23,9% от общего контингента учащихся.

Одним из главных принципов, на котором основывается государственная политика Российской Федерации в области физической культуры и спорта, в том числе и в Забайкальском крае, является непрерывность и преемственность физического воспитания различных возрастных групп учащейся молодёжи на всех уровнях образования [1].

Непрерывность и преемственность физического воспитания учащейся молодежи в системе образования обеспечиваются: единой законодательной нормативно-правовой базой в области физической культуры, спорта и образования; совокупностью преемственных примерных учебных программ различных уровней образования по физической культуре; систематическим использованием средств физической культуры в режиме учебного и внеучебного времени; сочетанием различных форм занятий физическими упражнениями, спортом и туризмом в течение учебной недели; системой гигиенического обучения и воспитания, формирования навыков здорового образа жизни; обязательностью требований по контролю за динамикой физической подготовленности обучающихся в образовательных учреждениях; взаимодействием государственных и общественных спортивных организаций.

Таким образом, проблема непрерывности физкультурного образования рассматривается в двух плоскостях: 1) непрерывное образование личности, имеющее целью формирование физически культурного (а не просто телесно здорового!) человека, т. е. полностью физкультурно-грамотного человека; 2) непрерывное профессиональное физкультурное образование, целью которого является подготовка специалиста, способного осуществлять и обеспечивать на всех уровнях – от проекта, программы до их реализации – педагогически организованное непрерывное образование различных социально-демографических групп и создавать им условия для физкультурного самообразования. Взаимосвязь и взаимозависимость этих двух сторон одного явления несомненна.

Указанные проблемы предполагается решить в рамках реализации краевой долгосрочной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Забайкальском крае (2010–2014 гг.), основанной на приоритетных направлениях федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 гг.» (11. 01. 2006) и соответствующей целям и задачам приоритетных направлений социально-экономического развития Забайкальского края.

Переориентировать процесс физического воспитания и образования населения на новые социальные цели, придать этому процессу общегуманистическую и общекультурную направленность, обеспечить условия для формирования физкультурно-образованной целостной личности и участвовать в создании нового образа физической культуры общества смогут лишь специалисты нового поколения. Формирование такого специалиста – процесс сложный, многогранный и длительный. Острота проблемы определяется чрезвычайной сложностью и неоднозначностью тех явлений, которые происходят сегодня во всей социальной жизни, в культуре и образовании, прежде всего. Исследователям нельзя игнорировать тот факт, что изменять практику необходимо уже сегодня, находя эффективные пути оперативной переориентации кадров; с другой стороны, опережая практику, прогнозировать содержание непрерывного образования специалистов новой формации, т. е. работать на будущее.

Исследование проблемы непрерывного физкультурного образования обсуждалось на заседании круглого стола «Проблемы и перспективы развития системы непрерывного физкультурного образования в Забайкальском крае», который проходил в Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского в апреле 2010 г. В обсуждении вопросов, связанных с перспективами развития физкультурного образования края приняли участие: руководители Министерства физической культуры и спорта Забайкальского края, ведущие специалисты Министерства образования и молодежной политики края, руководители педагогических колледжей и училища олимпийского резерва, директора ДЮСШОР и общеобразовательных школ. В рамках работы круглого стола обсуждались сущностные характеристики и структура непрерывного образования, а также методологическая основа и практическая технология реализации концепции непрерывного физкультурного образования в Забайкальском крае.

За последние годы в сфере физической культуры и спорта в Забайкальском крае наметились позитивные изменения. Предпринимаются определенные меры в плане привлечения внимания населения к укреплению своего здоровья. Вместе с тем, многие проблемы в данной сфере остаются нерешенными. Так, для Забайкальского края актуально:

- недостаточное привлечение населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- недостаточное количество профессиональных кадров в сфере физической культуры и спорта;
- утрата традиций физкультурно-спортивной направленности;
- низкие темпы развития физкультурно-оздоровительных и спортивных услуг, предоставляемых различным группам населения;
- недостаточная работа по пропаганде занятий физической культурой и спортом;
- несовершенная материально-техническая база учреждений физической культуры и спорта.

Указанные проблемы предполагается решить в рамках реализации краевой долгосрочной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Забайкальском крае (2010–2014 гг.)», основанной на приоритетных направлениях федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 гг.» (11. 01. 2006) и соответствующей целям и задачам приоритетных направлений социально-экономического развития Забайкальского края [4].

Несмотря на количественный рост кадров в области физической культуры и спорта отмечается недостаток специалистов для работы с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, организаторов в сфере оздоровительной работы и туризма. Не хватает также учителей физической культуры для общеобразовательных школ и, особенно, сельских. Прогнозируемые изменения потребности в специалистах физической культуры, связанные с демографическими процессами, требуют долгосрочного планирования подготовки

кадров по физической культуре в высших и средних специальных учебных заведениях. Наряду с этим требуется переподготовка учителей физической культуры и школьных медицинских работников по вопросам врачебно - педагогического контроля за физическим воспитанием ослабленных детей. Накопившиеся проблемы в сфере физической культуры и спорта говорят о необходимости и целесообразности выработки согласованных действий и принятия концептуальных решений по проблемам подготовки кадров в регионе.

В ныне действующих образовательных стандартах высшего профессионального образования всех специальностей в области физической культуры и спорта, требования к профессиональной подготовке выражены словами «должен знать», «должен уметь», «должен иметь представление». Ни в одной строке стандарта профессиональная готовность специалиста не выражается через понятие «профессиональная компетентность», что не способствует формированию у выпускников готовности эффективно использовать свои внутренние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели, а также готовности оценивать и анализировать результаты своих действий.

Центральную роль в решении проблемы развития системы непрерывного физкультурного образования молодежи, подготовки специалистов новой формации в области физкультурного образования, а также реализации сетевого взаимодействия с учреждениями и ведомствами здоровьесберегающей и физкультурно-спортивной направленности в Забайкальском крае играет образованный в 2010 г. Институт физической культуры при Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н. Г. Чернышевского.

Факультет физической культуры ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского, имеющий 50-летнюю историю, является единственным в регионе факультетом, осуществляющим подготовку специалистов с высшим образованием в сфере физической культуры и спорта. За эти годы проведена огромная работа по всем направлениям деятельности, что позволило поднять факультет на качественно новый уровень и создать условия для образования Института физической культуры: сформирован основной профессорско-преподавательский корпус; динамично развиваются научные направления в рамках научных лабораторий; отрабатываются технологии внедрения в учебный процесс инновационных подходов; сформирована система воспитательной работы, отвечающая современным требованиям; совершенствуется материально-техническая база.

Это подтверждается следующими качественными показателями, отвечающими лицензионным требованиям:

- квалифицированным составом преподавателей;
- достаточным количеством учебных и обеспечивающих учебный процесс площадей;
- необходимым учебным и научно-исследовательским оборудованием;
- современной информационной и компьютерной базой;
- собственными учебными и методическими разработками;
- развивающейся материально-технической базой, обеспечивающей учебный процесс и научно-исследовательскую деятельность;
- инновационными технологиями для реализации поставленных задач;

- развитыми учебными и научными связями внутри России.

Миссия Института физической культуры заключается в обеспечении системы непрерывной качественной подготовки конкурентоспособных, квалифицированных, компетентных, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности специалистов в области физической культуры и спорта на основе сочетания передовых инновационных технологий обучения с научно-практической деятельностью.

Перспективное развитие Института предусматривает обновление методологии, содержания и технологий подготовки и воспитания квалифицированных специалистов.

Современное образование должно строиться на подлинно научных основах; быть многообразным – удовлетворять всесторонние потребности этнокультурных, социально-профессиональных групп и духовные запросы отдельной личности. Образование дает и расширяет возможности прогнозирования, видения будущего, а, следовательно, и успешного выбора вариантов решения современных проблем. В этом смысл постоянного движения вперед и определения новых перспектив развития Института.

Стратегия развития Института строится с учетом мировых тенденций развития высшего образования, которые сориентированы на создание открытого образовательного пространства в Европе и взаимодействие, сотрудничество в Азии. Т. е. учитывать динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы малоквалифицированного труда, постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке.

Ориентация на доступность, качество и эффективность высшего физкультурного образования является основой стратегии развития Института. При разработке программы развития института учитываются основные закономерности развития высшего профессионального образования:

- диверсификация, предусматривающая расширение разнообразия специальностей, форм обучения, методов и технологий образования, оценок его качества;
- индивидуализация, которая заключается не только в разработке индивидуальных образовательных программ, но и в соответствующей организации самостоятельной работы студентов;
- опережающее развитие за счет усиления инновационного потенциала;
- непрерывность и многоступенчатость;
- интенсификация, предполагающая использование новых методов информационного и методического обеспечения образовательного процесса;
- компьютеризация и информатизация, т. е. создание открытого информационного образовательного пространства, а также реализация технологий дистанционного образования.

Развитие института должно быть планомерным, взвешенным, пропорциональным и сбалансированным. Ключевые направления развития института должны быть связаны с существенным повышением качества образовательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой и воспитательной деятельности.

Развитие института должно проходить в соответствии с тенденциями реформирования государственной системы управления и образования на основе инновационных процессов, реализуемых в обществе, в науке и технике, в экономике, в образовании. Особое место в этом процессе должны занимать информационные технологии.

Процесс инновационного развития Института может быть подвергнут оценке на основе следующих критериев:

- критерий системности и функциональности;
- критерий непрерывности и надежности;
- критерий продуктивности;
- критерий оптимальности;
- критерий адаптивности;
- критерий дуальности.

Кроме этого должны быть учтены аккредитационные показатели вуза.

К числу ведущих механизмов, которые обеспечат процесс развития Института, относятся:

- административный;
- организационно-управленческий;
- ресурсный;
- информационный;
- кадровый;
- социально-педагогический;
- маркетинговый;
- механизм социального партнерства;
- мониторинговый.

В настоящее время разработан проект программы развития Института физической культуры, определяющий цели, задачи, содержание, механизмы, этапы организации и осуществления деятельности по совершенствованию всех направлений деятельности Института.

Одновременно с планированием стратегических перспектив разработан план действий по развитию института на среднесрочный период (2–3 года). В этом смысле наступающий среднесрочный период характеризуется сложными процессами (которые необходимо принимать во внимание при определении конкретных направлений развития института):

- завершение государством перестройки образовательной системы, формирование новых требований к вузам со стороны государства и общества, особенно в сферах инноваций;
- формирование новых требований к качеству подготовки выпускников, что однозначно скажется на востребованности их работодателем;
- изменение принципов финансирования высшей школы, переход на нормативно-подушевое финансирование;
- низкий уровень оплаты труда преподавателей и сотрудников, который может быть повышен при переходе к новой отраслевой системе оплаты труда;
- неопределенность в вопросах спроса общества и государства на образование и фундаментальные исследования;

- усиление конкуренции на рынке образовательных услуг;
- усиление оттока специалистов из высшей школы, из сферы образования и науки;
- демографический спад в стране;
- ориентация федеральных органов управления образования на реализацию направления по формированию единого общеевропейского образовательного пространства (в том числе по внедрению принципов и положений Болонского процесса).

Адекватная и своевременная реакция на эти процессы, результативное решение собственных проблем возможны только на пути совершенствования образованного Института.

В результате анализа состояния физической культуры и спорта на современном этапе, а также перспектив развития общей физической культуры населения и физической культуры профессионалов в Забайкальском крае, выявлена потребность в создании и развитии Института физической культуры, миссией которого является, обеспечение опережающего, вариативного и непрерывного характера физкультурного образования в крае; ориентацию образования на целостное развитие личности, ее самоактуализацию и самоорганизацию; адаптацию образования к широкому кругу запросов и потребностей личности; ориентации обучения по физической культуре на развитие ценностных смыслов; дальнейшее освоение новых физкультурных образовательных технологий; создания в Забайкальской системе образования единого физкультурного образовательного пространства.

Библиографический список

1. **Кузьменко, Л. В.** Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования [Текст]: автореф. дисс... канд. пед. наук/ Л. В. Кузьменко. – Тамбов, 2006. – 21 с.
2. **Ошорова, Г. С.** Здоровьесберегающие технологии обучения в условиях глобального образования [Текст]/Г. С. Ошорова, Н. Б. Ошорова// Образование и глобализация: материалы Третьей Байкальской международной науч. конф. – Улан-Удэ: БГУ, 2009. – С. 167–171.
3. **Романова, Л. Н.** Совершенствование процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Забайкальского края [Текст]/ Л. Н. Романова. // Вестник образования. – 2009. – № 3. – С. 9–11.
4. **Постановление** «Об утверждении краевой долгосрочной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Забайкальском крае (2010–2014 годы)» от 11 августа 2009 года.
5. **Сентизова, М. И.** Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности [Текст]: автореф. дисс...канд. пед. наук/ М. И. Сентизова. – Якутск, 2008. – 24 с.

РАЗДЕЛ X

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.147.88

Большакова Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Филиала Иркутского государственного университета в городе Братске, ONBol@yandex.ru, Братск

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ, ТВОРЧЕСКОЙ, ИНИЦИАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ-ПРОФЕССИОНАЛА В ВУЗЕ

Bolshakova Olga Nikolayevna

Dr. Ph in Education Irkutsk State University Bratsk Branch Office, ONBol@yandex.ru, Bratsk

THE NECESSITY OF FORMING AN INDEPENDENT, CREATIVE, PROACTIVE PERSONALITY, A PROFESSIONAL IN HIGH SCHOOL

На рынке образовательных услуг в настоящее время все больше ценятся не только высококвалифицированные специалисты, но и всесторонне грамотные творческие личности, способные самостоятельно добывать знания и на их основе создавать новые. Опрос российских работодателей показал, что для оценки качества образования чаще применяются такие показатели, как «скорость адаптации сотрудника в новом коллективе» (около 35% респондентов) и «эффективность». Специалисту инновационной направленности совершенно недостаточно только профессиональных глубоких знаний. Он должен быть психологически готов к самостоятельному освоению новых для него знаний и на этой основе уметь целенаправленно создавать новое информационное содержание, обладать определенным набором профессионально важных личностных качеств и иметь широкое междисциплинарное образование.

Для определения актуальности данной проблемы необходимо рассмотреть следующие определения.

1. Творческая инициатива

Термин «творчество (креативность)», по мнению Дайана Халперн [8], – это создание чего-то оригинального, полезного. В более широком смысле интерпретация термина «творчество (или творческая деятельность)» – определяет всякую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действий, материальные продукты) [5].

Инициатива – предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям [9].

На основании определения «творчества», «инициатива», попробуем сформулировать определение «творческой инициативы». Это предприим-

чивость, способность к таким самостоятельным действиям, которые способствуют созданию чего-то нового, оригинального.

2. Инновационная направленность

Направленность личности – «...устойчивая (трансситуативная) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций (Л. И. Божович)» [5].

Инновация – (англ. – обновление) – это введение чего-то нового, нововведенная вещь; модернизация, реформа [10].

Таким образом, приходим к выводу, что инновационная направленность личности – это устойчивая устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных мотиваций, основанная на введении чего-то нового, на модернизацию, реформу.

3. Инновационная деятельность

Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива [11]. На основании определения «инновации» – инновационная деятельность – это деятельность, возникающая в связи со стремлением человека к самореализации на новом уровне. По определению Л. Ф. Алексеевой, инновационная деятельность – это исследовательская деятельность, возникающая в исследовании возможностей повышения продуктивности своей активности, максимального удовлетворения своих актуальных и перспективных потребностей за счет использования инновационных способов их достижения [1].

4. Творческая личность

С. Д. Смирнов обращается к проблеме методов стимулирования творческой деятельности и раскрывает понятие творческой личности. Он выделяет среди черт личности те, которые благоприятствуют творческому мышлению – это уверенность в своих силах, доминирование эмоций радости и определенную долю агрессивности, склонность к риску, отсутствие боязни показаться странным и необычным, отсутствие конформности, хорошо развитое чувство юмора, наличие богатого по содержанию подсознания, любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т. п. Творческая личность – это свободная личность, а свободная личность – это личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я» (К. Роджерс).

Рассмотренные нами определения: творческая инициатива, инновационная направленность инновационная деятельность, творческая личность, позволяют понять глубину подхода к современным требованиям формирования личности-профессионала.

В настоящее время осознается необходимость смены образовательной парадигмы. «Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это

противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютно-го образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию» (Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО, 1994 г.) [11].

Если в 60–80-е гг. была характерна формула образования «Знать все о немногом и немного больше обо всем», то 90-е гг. породили новую формулу – «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность». Поэтому инновационное образование включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий [11].

Фундаментальное целостное естественнонаучное и гуманитарное университетское образование, призванное сыграть ключевую роль в формировании личности и в обеспечении устойчивого развития общества, должно рассматриваться в качестве самостоятельной и важнейшей области интеллектуальной деятельности» (Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО, 1994 г.) [11].

Актуальность поставленной проблемы определяется пониманием организации образовательного процесса в вузе как ведущего условия в подготовке студентов к самостоятельной профессиональной деятельности инновационной направленности в современных условиях; осознанием проблемы как социально-психологического феномена, основанного на синтезе социально-экономических, научно-технических, культурологических, психолого-педагогических факторов; а также неразработанностью теоретических и практических основ построения образовательного процесса в контексте Болонского соглашения.

Министерством образования подготовлены одобренные Правительством Российской Федерации 24 июня 1999 г. важнейшие документы по реформированию образования. Главная цель Программы – развитие системы образования в интересах формирования творческой личности, влияющей на экономический и социальный прогресс общества. Программа выдвигает ряд проблем, которые касаются вузовского образования и научной деятельности. «Значимость для государства научной деятельности в системе образования предопределена не только непосредственной заинтересованностью в использовании новых научных результатов в тех или иных отраслях экономики, но и тем, что без участия в научно-исследовательской работе всех субъектов образовательного процесса в принципе не может осуществляться подготовка специалистов, а также научно-педагогических кадров и повышение их квалификации» (Федеральная Программа Развития образования).

В достижении целей Программы особо выделяем решение следующих задач:

– обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов, индивидуализации форм, методов и систем обучения, в том

числе на основе вариативных профессиональных образовательных программ;

– разработка мер по широкому привлечению студентов к научно-исследовательской работе.

Решение данных задач будет способствовать: повышению качества профессионального образования, уровня подготовки специалистов и конкурентоспособности выпускников на рынке труда; вхождение в международное информационное и коммуникативное пространство; расширение участия российских ученых, работников образования в международных научных программах, технологических исследованиях и образовательных проектах.

Поэтому основными направлениями в решении данного вопроса являются фундаментальность образования, гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход.

Б. И. Додонов на основании экспериментальных данных приходит к выводу, что структура личности приобретает гармоничность «не на основе «соразмерного» и «пропорционального» развития всех его сторон, а в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности человека» [3]. Далее он утверждает, что такая будто бы односторонняя направленность не препятствует, а стимулирует развитие многих других интересов и способностей и придает им свойственный данной индивидуальности единый личностный смысл. Автор приходит к выводу, что гармоничность достигается только в том случае, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, а часто даже неосознаваемыми им самим желаниями.

Таким образом, «гармоничность личности с ее внутренней психологической стороны предполагают высокую согласованность между сознанием человека и его бессознательными психическими процессами. Такая гармония обеспечивается общественной, в существе своем, нравственной направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему и на сознательном и на бессознательном уровне».

Период обучения в вузе следует рассматривать как важнейший этап профессионального самоопределения будущего специалиста. Профессиональное самоопределение – это процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, а это, по мнению специалистов, поможет в перспективе адаптироваться человеку к жизни в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Согласно логике вышеизложенных рассуждений, возникает вопрос о необходимости развития личности самоактуализирующейся. По мнению А. Маслоу, «Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей... развитие умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Здесь самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей. Самоактуализа-

ция – это необязательно совершение чего-то из ряда вон выходящего; это может быть, например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей... Самоактуализация – это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать» [7]. В структуре личности потребность в самоактуализации – стремление человека быть тем, кем он может стать, самая важная потребность человека. В самоактуализации проявляется самостоятельность личности.

Самостоятельность личности не является отдельной подструктурой личности, а выступает как «интегратор» психических процессов и индивидуально-типологических особенностей личности. В самостоятельности личности обнаруживается единство его самосознания и самоуправления, когда сознательно моделируются такие ситуации, в которых максимально выявляются ее возможности и тем самым максимально и адекватно реализуется ее деятельная сущность.

Для формирования самостоятельности необходима специальная организация учебной деятельности, способствующая приобщению студента к самостоятельному добыванию знаний, выработке у него способности и потребности действовать независимо.

В современном развитии общества возрастает роль личностного фактора, поэтому самостоятельности отводится важное место в ряду позитивных ценностей, которые способствуют проявлению индивидуальности и достижению успешности в различных сферах жизнедеятельности.

Актуальна данная проблема и в подготовке специалистов в профессиональных учебных заведениях, занимающих разный образовательный уровень: ссузы, колледжи, вузы. На современном этапе российского образования в решении проблемы формирования самостоятельности студентов сделано немало. Учеными Б. П. Есиповым, П. И. Пидкасистым и др. обобщен опыт использования классификации различных видов и типов самостоятельных работ. В. В. Давыдовым, Н. А. Менчинской и др., разработаны инновационные теории, методы и технологии активного обучения: развивающее обучение. А. М. Матюшкиным разработано проблемное обучение; Н. Ф. Талызиной – программированное обучение. В. А. Якуниным предложена теория управления учебной деятельностью студентов. В. В. Архиповым предприняты попытки изучения направлений умственной самостоятельности студентов различных когнитивных стилей. И. А. Архиповой проведено изучение психологических особенностей формирования у студентов умений учиться самостоятельно.

Многими исследователями самостоятельность признается одновременно качеством личности специалиста и средством достижения профессионализма.

С. В. Чебровской разработано пилотажное исследование умений самостоятельности студентов по следующим блокам: а) эмоционально-мотивационный компонент – умение сосредоточиться, умение эмоционального реагирования, умение достигать, умение проявлять волю; б) интеллектуальный компонент – умение гибкости мышления, умение видеть проблему,

умение оценивать, умение предвидеть результат; в) регуляторно-ориентационный компонент – умение общеучебных действий, умение следовать этапам учебной деятельности, умение ориентации в образовательном пространстве, умение саморегуляции; г) социально-коммуникативный компонент – умение коммуникаций, умение активности, умение взаимодействия, умение создать образ будущей профессиональной деятельности.

Представленная группа наиболее типичных умений достаточно полно учитывает компоненты структуры самостоятельности, при желании их можно дополнять. В профессиональном обучении под самостоятельностью студента следует понимать способность субъекта профессионального становления добывать необходимые знания и умения, овладевать необходимыми психологическими качествами и позициями, различными способами в реальных условиях учебно-профессиональной среды [13].

Особый интерес представляют исследования П. Н. Пестрякова, который утверждает, что развитие личности происходит только в том случае, если будет обеспечен рост успеха, то есть рост притязаний в соответствии с ростом возможностей человека, тогда движущей силой педагогического процесса будет преодоление противоречия между достигнутым студентом уровнем и возможностями его самореализации [6]. Немаловажное значение данный вывод имеет для формирования активной, творческой личности.

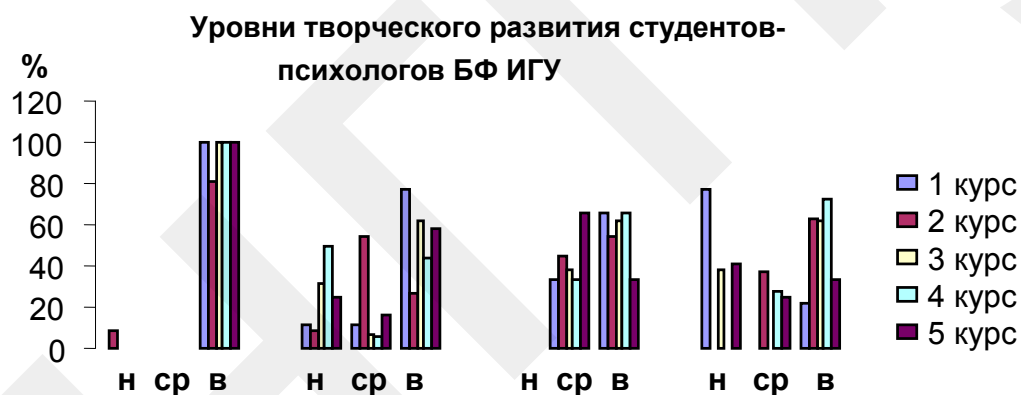
Общие качества, свойственные творческой личности, добившейся определенного успеха, определили в Институте Гэллапа в Америке («формула успеха») – это: здравый смысл (учиться на опыте других людей, а также на собственных ошибках), знание своего дела (процесс обучения продолжается и после достижения самых больших высот), уверенность в собственных силах (сила воли, способность ставить перед собой четкие цели), высокий общий уровень развития (способность быстро постигать сложные концепции, подвергать их быстрому и четкому анализу), способность доводить дело до конца (громадное упорство в области их интересов).

В вузах разных стран обращают внимание и на другие качества, присущие творческой личности: умение приспосабливаться, самостоятельность (ФРГ); оригинальность, гибкость мышления (США); раскованность, оригинальность, стремление к самоутверждению (Франция) [4].

В вузах Франции студентов обучают эвристическим методам: метод аппликации (применение одной теории в той же области, но в неизвестном секторе), метод соединения (двух теорий), метод дифиниций (определение тех явлений, которые предстоит изучить), метод экспериментального беспорядка (заведомо беспорядочное создание конструкций), метод противоречий (опровержение существующего в науке мнения по определенному вопросу), метод критики (может быть и не основан на противоречии), метод обновления (на современный лад), метод рекодификации (выражение какого-либо явления другим кодом), метод представления (показа – графического и схематического представления явления).

Н. В. Басова творческую личность определяет степенью ее усилий и устремлений: стремление к интересной работе, независимости, самостоятельности мышления, склонность к риску, любознательность, оригинальность, фантазерство, гибкость, изобретательность, активность, настойчивость, постоянством поиска, постоянство расспросов. Она считает, что необходимо продумать всю технологию обучения и отобрать задания, способствующие развитию творчества студентов: курсовые и дипломные проекты и работы по индивидуальным заданиям (реферат, доклад для конференции, частичный или полный поиск чего-либо, решение нестандартных задач и т. п.), практические занятия и семинары в форме беседы, «круглого стола», микроконференции, демонстрации и обсуждения конкретных результатов исследовательской работы (теоретического и практического характера), стимулирование студентов к участию в научной работе кафедры, в научных конференциях, олимпиадах, конкурсах и т. п. [2].

Организация работы по развитию у студентов самостоятельной деятельности инновационной направленности, требует отдельного исследования. Поэтому мы определили уровень творческого развития студентов-психологов БФ ИГУ. Нами использован Тест креативности Торренса (Torrance E. P. Torrance Tests of creative Thinking Princeton, N. Y., 1966) – Исследования показали следующие результаты (рисунок).



Уровень творческого развития студентов-психологов БФ ИГУ

Критериальные показатели беглости у студентов-психологов достаточно высоки на всех курсах обучения, за исключением 2-го курса низкий уровень развития – 9%, высокий – 81%. Развитие критериальных показателей гибкости показывают самый низкий результат развития на 3-ем, 4-ом и 5-ом курсе (низкий – 31%, 50% и 25%; соответственно высокий – 62%, 44% и 58%), средний уровень развития гибкости на 2-ом курсе – 54% (низкий 9%, высокий 27%). Достаточно высокие результаты развития оригинальности у студентов 1 курса (средний – 34%, высокий – 66%), 2 курса (ср. 46% и в. 54%), 3 курса (ср. 38% и в. 62%), 4 курса (ср. 33% и в. 67%); 5 курс показывает средний уровень развития – 67% (высокий – 33%). Низкий уровень развития критерия разработанности у студентов 1 курса (77%), 2-го (38%) и 3-го (41%); высо-

кие показатели у 2-го (63%) и 4-го (72%), причем у 3 курса средний уровень развития разработанности не выявлен, а высокий уровень развития у 62% опрошенных. Вывод, при достаточно высоком уровне развития беглости и оригинальности, недостаточно развиты гибкость и разработанность. Корреляционное исследование по угловому преобразованию Фишера показало, что беглость действительно оказывает влияние на такие показатели как гибкость (1 курс- $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 3,09$; 2 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 3,62$; 3 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 4,20$, 4 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 5,35$, 5 курс – $p \leq 0,01$ при $\phi^* = 4,46$), оригинальность (1 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 3,94$; 2 курс – $p \leq 0,031$ при $\phi^* = 1,86$; 3 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 4,20$; 4 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 3,87$; 5 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 6,064$) и разработанность (1 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 6,85$; 3 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 4,20$; 4 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 3,53$; 5 курс – $p \leq 0,000$ при $\phi^* = 6,064$), на 2 курсе мы видим, что беглость не оказывает влияние на разработанность ($p \leq 0,10$ при $\phi^* = 1,28$). Поэтому приходим к выводу, что беглость это независимая переменная, а гибкость, оригинальность и разработанность являются зависимыми переменными.

Одним из методов развития творческой инициативы является привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности. В ходе исследования мы выявили количество студентов, участвующих в работе научных конференций, лабораторных групп, олимпиад, обучающихся в филиале Иркутского государственного университета в г. Братске (БФ ИГУ) по специальности «Психология», продолжающих обучение при аспирантуре в течение нескольких лет (с момента функционирования кафедры педагогики и психологии), что показало следующую динамику (таблица).

Динамика участия студентов-психологов в научно-исследовательской работе в БФ ИГУ с 2003 по 2009 уч. гг.

Форма и место участия	год						
	2	3	4	5	6	7	8
1	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
БФ ИГУ студенческая конференция	4	6	2	5	14	26	22
БФ ИГУ публикации студенческих статей в соавторстве с преподавателем	-	-	-	-	-	1	2
студенческие конференции за пределами г. Братска	-	-	-	-	5 Иркутск Torrance	5 Иркутск 1 Москва	5 Иркутск 2 Москва 2-Омск
психолого-педагогические олимпиады	-	-	-	-	-	-	5-Новокузнецк

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
работа в лабораторных группах	-	-	-	-	3	16	25
Продолжение обучения при аспирантуре	-	-	-	-	1	2	6

С момента открытия кафедры «Педагогики и психологии» в БФ ИГУ преподаватели привлекали к участию студентов в работе студенческих конференций в стенах филиала вуза. Постепенно организовывались такие формы участия студентов в инновационной исследовательской деятельности как работа в конференциях за пределами города Братска (гг. Иркутск, Омск, Москва), участие в психолого-педагогических олимпиадах (г. Новокузнецк), организована исследовательская работа в лабораторных группах под руководством преподавателей кафедры, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, а также наметилась динамика в продолжении образования в аспирантуре выпускников, обучающихся по специальности «Психология». Работа студентов в лабораторных группах организована по следующим проблемам:

- «Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста» в прогимназии (на базе дошкольного учреждения № 120 в городе Братска);
- «Выявление личностных характеристик, влияющих на успешность обучения в начальной школе»;
- «Гендерные особенности социального интеллекта младших школьников»;
- Проведение мониторинга на базе дома престарелых;
- «Выявление эмоциональной устойчивости у сотрудников МЧС»;
- «Особенности развития интеллектуального творчества воспитанников дома детского и юношеского творчества в городе Братске»;
- «Проблемы развития самостоятельной деятельности инновационной направленности у студентов БФ ИГУ».

Результатом работы в лабораторных группах является участие студентов в работе научно-практических конференций, работа над дипломным проектом и т. п.

Данные эмпирического исследования позволяют определить коррекционно-развивающую работу нашей научно-исследовательской лаборатории при кафедре «Педагогики и психологии». Поэтому нами совместно со студентами, участвующими в лабораторных исследованиях по данной проблеме, разработана и апробирована психологическая коррекционно-развивающая программа «Позитив».

Данная программа направлена на коррекцию и развитие у студентов качеств, необходимых для формирования самостоятельной деятельности ин-

новационной направленности, а именно: стремление к достижению целей, профпригодность, ориентация на профессиональную деятельность, гибкость в деловом и межличностном общении, проявление самоконтроля в профессиональной сфере, прогнозирование, настойчивость, самообладание самостоятельность, ответственность за свои действия и поступки. Считаем, что развитие выше перечисленных качеств будет способствовать формированию самостоятельной, творческой, инициативной личности-профессионала в вузе.

Библиографический список

1. **Алексеева, Л. Ф.** Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов [Текст]/ Л. Ф. Алексеева – Томск. – 2005. – 268 с.
2. **Басова, Н. В.** Педагогика и практическая психология [Текст]/ Н. В. Басова – Ростов-на-Дону. – 2000. – 416 с.
3. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды [Текст]/ Л. И. Божович // Изд. 2-е, стереот. Под. ред. Д. И. Фельдштейна. М-Воронеж – 1997. – 352 с.
4. **Богданова, О. Г.** Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах развитых капиталистических стран [Текст]/ О. Г. Богданова, В. М. Маршева, Н. П. Обухова. Под.науч. ред. В. И. Андреева и М. Г. Гарунова. – М. – 1988.
5. **Большой психологический словарь** [Текст]/сост. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. – ОЛМА-ПРЕСС. – 2006. – 666 с.
6. **Лоренц, К.** Агрессия (так называемое «зло») [Текст]/ К. Лоренц. – М. – 1994.
7. **Маслоу, А. Х.** Мотивация и личность [Текст]/ А. Х. Маслоу. – М. – 1954.
8. **Психология критического мышления.** [Текст] – 2000
9. **Словарь иностранных слов** [Текст]/13-е изд., стереотип. – М., Рус. Яз., 1986. – 608 с.
10. **Словарь иностранных слов** [Текст]/сост. Н. Г. Комлев. – М., – 1999.
11. **Столяренко, Л. Д.** 100 экзаменационных ответов по педагогике [Текст]/ Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – РнД., «МарТ». – 2000. – 254 с.
12. **Титов, В. А.** Психология и педагогика (конспект лекций) [Текст]/В. А. Титов. – М., «Приор-издат». – 2003. – 240 с.
13. **Чебровская, С. В.** Психологические условия формирования самостоятельности студентов [Текст]: дисс. к. пс. н. Комсомольск на Амуре./С. В. Чебровская, – 2003. – 157 с.

Северов Валерий Геннадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор, директор Федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Иркутский политехнический колледж, irgpk@mail.ru, Иркутск

**КОНЦЕПЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
КАДРОВ В КОЛЛЕДЖЕ ДЛЯ СФЕРЫ МАЛОГО БИЗНЕСА**

Severov Valery Gennadevich

Professor, Candidate of Pedagogical sciences, Docent. The Director Federal state educational institution of secondary vocational training Irkutsk polytechnic college, irgpk@mail.ru, Irkutsk

**THE CONCEPT OF SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING
OF THE PRACTICAL FOCUSED STAFF IN COLLEGE FOR
SMALL BUSINESS SPHERE**

Для специфических целей нашего исследования мы, опираясь на определение А. М. Новикова [1, с. 166], понимаем под «концепцией» – **центральный системообразующий элемент теории системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса, как основную мысль и вытекающие из нее, конкретизирующие ее концептуальные положения и другие конструкции – структурные элементы теории.**

Концепция должна отвечать общепринятым критериям: открытости для проверки; экономичности реализации; творческой ценности; широте охвата; функциональной значимости и использовании правил научной методологии.

Учитывая все вышесказанное, авторская концепция системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса имеет следующую структуру:

- а) исходные основания (социально-экономические, нормативно-правовые, научно-методологические и эмпирические предпосылки);
- б) ведущие идеи;
- в) сущностные характеристики (основные понятия, основные закономерности, основные принципы);
- г) концептуальная модель.

**а) Исходные основания концепции
– социально-экономические предпосылки**

Система профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса, ее цели, задачи, направления и другие составляющие не могут быть осмыслены вне произошедших изменений в социально-экономическом укладе российского общества и государства. А, именно, становление новой государственности, демократизация обще-

ственно-политической жизни, освоение рыночных методов хозяйствования, поддержка малого бизнеса на федеральном, региональном муниципальном уровнях. На отечественных малых предприятиях работает более 8 млн. человек, что составляет около 12% от всего занятого населения в стране. Подавляющее большинство из них не имеют специальных профессиональных знаний для работы в сфере малого бизнеса.

До определенного момента вопрос кадрового обеспечения сферы малого бизнеса носил стихийных, спонтанный, разноректорный характер. Но после начальной институализации системы профессиональной подготовки кадров для предпринимательской деятельности, особенно в практико-ориентированной ее части, он должен быть осмыслен и системно подчинен единым социально-экономическим целям общественного и личностного развития, постоянному воспроизводству профессионального субъекта в сфере малого бизнеса.

– нормативно-правовые предпосылки

Система профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса рассматривается в контексте следующих основных положений: Закона РФ № 88-ФЗ «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации»; Постановления Правительства РФ от 27.08.99 г. «О комплексе мер по развитию и государственной поддержке малых предприятий в сфере материального производства и содействию их инновационной деятельности»; «Концепции непрерывного образования», «Национальной доктрине образования до 2025 г.»; «Концепции модернизации российского образования до 2010 г.» и других положений действующего российского законодательства в сфере малого бизнеса и профессионального образования.

– научно-методологические предпосылки

Методологическая позиция построения авторской концепции формируется на основе интегративно-развивающего подхода, как особой формы познавательной и практической деятельности позволяющего реализовывать идеи интеграции и развития существующих современных методологических подходов в профессиональной подготовке практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса. А в частности:

– системного подхода (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, А. Е. Усмов и др.), позволяющего рассматривать в нашем исследовании категории «система», «педагогическая система» в качестве центральных понятий для построения целостной теории «системного объекта»;

– системного подхода к изучению личности и субъекта профессионального становления (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), позволяющего рассматривать личность как субъект профессиональной деятельности;

– концептуальные представления о закономерностях и особенностях профессионального становления и развития (Э. Ф. Зеер, А. Б. Каганов, Е. А. Климов, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков и др.);

- концепция личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев, В. В. Сериков, П. Г. Щедровицкий, И. С. Якиманская и др.);
- концепция деятельностного подхода (Л. С. Выготский, М. С. Каган, А. В. Петровский, Д. И. Фельштейн и др.);
- компетентностно-ориентированный подход (И. Г. Агапов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. И. Огарев, С. И. Шишов и др.);
- другое.
- *эмпирические предпосылки*

В настоящее время в значительной части России сформирована сеть различных государственных и негосударственных образовательных учреждений, которые осуществляют профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров для сферы малого бизнеса. Они стали заметным явлением в российской системе профессионального образования. К сожалению, многие из них не отвечают требованиям рынка труда, а образовательные программы не соответствуют ряду требований. Социологические опросы указывают на невысокое качество подготовки специалистов для сферы малого бизнеса в государственных образовательных учреждениях. Образовательные услуги в негосударственных образовательных учреждениях остаются во многом вне государственного регулирования в силу отсутствия профессиональных и образовательных государственных стандартов в сфере малого бизнеса.

Совершенно очевидно, что развивающееся бизнес-образование не нацелено на подготовку практико-ориентированных кадров для сферы реального производства в малом бизнесе, оно пока лишь решает задачу профессиональной подготовки специалистов в областях знаний: маркетинга, финансов, делопроизводства и права.

Этого явно недостаточно, чтобы специалисты отечественного малого бизнеса стали определяющей производственной силой российского общества.

Осуществляемая в настоящее время организационная, педагогическая и иная деятельности в сфере профессиональной подготовки кадров для малого бизнеса не представляет собой системного явления, а носит фрагментарный характер.

б) Ведущие идеи концепции представляют собой следующие концепты:

1. Профессиональная подготовка практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса представляет собой многоуровневую педагогическую систему, характеризующуюся структурно-функциональной целостностью субъектов образования и образовательной среды. Каждый уровень системы является совокупностью взаимосвязанных как по горизонтали, так и по вертикали средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного обучения, воспитания и развития обучающегося с целью подготовки его к профессиональной жизнедеятельности в сфере малого бизнеса, культурно-

му участию в процессах, происходящих в этой сфере и формированию его как личности.

2. Профессиональная подготовка практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса, основанная на компетентностно-ориентированном образовательном процессе симультанно (одновременно и параллельно) нацелено на получение специфических «продуктов», которыми являются при реализации социальной функции – «личность», при реализации экономической функции – «работник», культурной функции – «индивидуальность».

3. Предметом деятельности субъектов образовательного процесса в колледже становится целостная проблемная ситуация по освоению специальных моделей будущей профессиональной жизнедеятельности.

4. Педагогическая технология в процессе профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса основана на субъект-субъектных формах взаимодействия обучаемого и обучающихся в рассматриваемом процессе и имеет блочно-модульный характер.

5. Критериями оценки уровня профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса выступает профессиональная компетентность будущего специалиста.

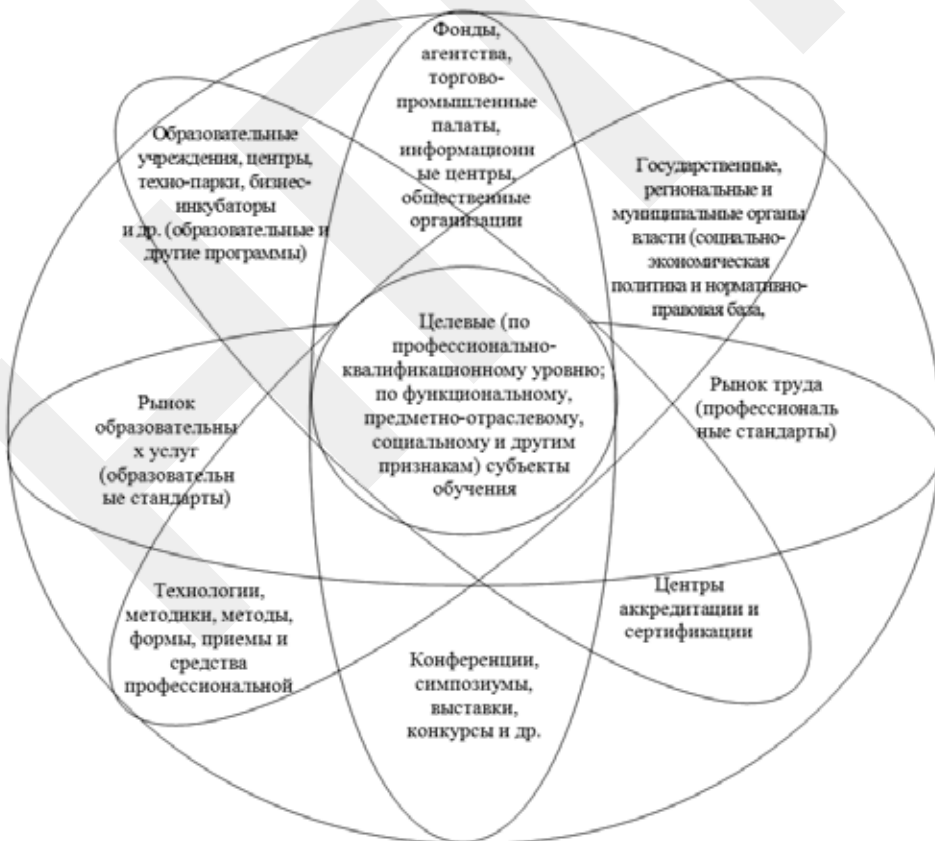


Рисунок 1 – Основные компоненты системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров сферы малого бизнеса

в) Сущностные характеристики.

– основные понятия

- малый бизнес (предпринимательская деятельность, малое предприятие);
- профессиональная подготовка (профессиональное образование);
- практико-ориентированные кадры;
- система профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для малого бизнеса;
- педагогическая система;
- философско-методологический базис;
- новая образовательная парадигма;
- компетентностно-ориентированный подход.

К сущностным характеристикам предлагаемой нами концепции мы относим компоненты, как субъекты системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса представленные на рисунке 1, общую совокупность связей и отношений между ними и др.

Функциональное значение данных компонентов играет важную роль в системе исследуемой профессиональной подготовки, т. к. именно субъекты этой подготовки принимают различное по назначению и значимости участие в ней, и каждый выполняет свою ролевую функцию, важную для всех участников.

Более подробно мы рассмотрим содержание этих компонентов несколько ниже.

Осмысление сущности системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса приводит к еще одному ряду концептов:

- профессиональная культура, профессиональное сознание, мышление личности и общества – имманентный, ведущий компонент новой цивилизационной и образовательной парадигмы;
- система профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса не есть новое обособленное направление в развитии образовательных систем, это новый смысл и цель образовательного процесса – уникальное средство развития человека и общества, воспроизводства востребованных экономикой страны кадров;
- профессиональная подготовка (образование) – системообразующий компонент всего профессионального образовательного процесса, определяющий его цели, ведущие направления, создающий интеллектуальную, нравственную, духовную основу колледжа будущего;
- профессиональная подготовка (образование) направлена на возвращение профессионального сознания, культуры общества и личности, воспроизводство необходимых кадров, на коррекцию целостного мировоззрения в сфере бизнеса;
- совокупность принципов этой профессиональной подготовки, вбирая в себя общедидактические, обогащается специфическими принципами при-

сущими особенностям именно подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса, принципами интегративности, комплементарности, включения бизнеса в контекст культуры и образования;

– сфера профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса в учебных планах не определена только какими-то конкретными учебными предметами или их группой. Оно определено всей совокупностью системы подготовки.

– основные закономерности

Исходя из основных понятий и исходных оснований, нами построен следующий теоретический конструкт закономерностей системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса (рисунок 2).

Профессиональное сознание практико-ориентированного специалиста малого бизнеса выступает как внутренний механизм рефлексивного саморазвития человека.

Профессиональная культура практико-ориентированного специалиста малого бизнеса выступает содержанием системы профессиональной подготовки.

Схема профессиональной подготовки выступает естественно-искусственной средой обеспечивающее непрерывное развитие профессионального сознания.

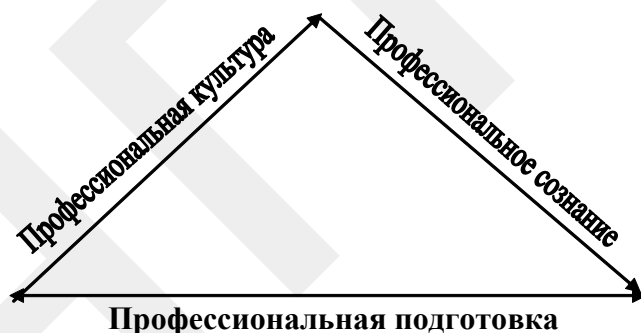


Рисунок 2 – Теоретический конструкт концептуальных закономерностей системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса

Результатом системы профессиональной подготовки является осознанное устойчивое гармоничное отношение к профессиональной деятельности, социуму, себе, профессиональная компетентность специалиста.

Основные принципы:

1) **принцип компетентностно-ориентированного образовательного процесса** как одно из важнейших положений обновления содержания профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса, которое ориентировано не столько на сферу

научного знания в целом, сколько на сферу приложения этих знаний, на развитие универсальных способностей, на готовность к практическому социальному действию и саморазвитию;

2) **принцип деятельностного опосредования** программ профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса; примат продуктивного, творческого начала над началом репродуктивным и рутинным, чем и обеспечивается системогенез профессиональной культуры будущего практико-ориентированного специалиста малого бизнеса;

3) **принцип единства профессионального сознания и профессиональной деятельности** – взаимодействие субъекта и объекта педагогической деятельности реализуется в генетическом и функциональном, содержательном и структурном, репродуктивном и продуктивном единстве и противоположности внутренней и внешней, материальной и идеальной, непсихической и психической активности во всех видах и формах профессиональной педагогической деятельности;

4) **принцип непрерывности профессионального развития** – предполагает зависимость целей и задач, содержания и форм организации профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса от этапов и проблем освоения профессиональной деятельности и культуры будущего специалиста в общей системе непрерывного профессионального образования;

5) **принцип рефлексивности** как диагностический принцип, направляющий результаты профессиональной диагностики на развитие самосознания, самооценки, саморегуляции и усложнение внутреннего мира будущего специалиста малого бизнеса; рефлексия помогает выявлению смыслов профессионального поведения и в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления представляет как ведущая деятельность при решении продуктивных задач; направлена на разрешение мотивационных и ценностных профессиональных конфликтов, на построение позитивной профессиональной жизненной перспективы, на формирование смыслов жизни и профессиональной педагогической деятельности.

г) **Концептуальная модель.**

Ядром авторской концепции выступает концептуальная (процессная) модель системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса, отражающая представление двух взаимосвязанных уровней:

- философско-методологический базис (первый уровень);
- педагогическая система (второй уровень).

Между уровнями обусловлена жесткая взаимосвязь и взаимозависимость. Философско-методологический базис, в одной стороны, формирует педагогическую систему, с другой ограничивает возможности варьирования педагогической системы.

Философско-методологический базис. Любая педагогическая концепция будет действенной только тогда, когда она предполагает ответы на вопросы, которые выходят за рамки собственно образования. «Педагогическая концепция должна отвечать на философские вопросы о том, как устроен мир (антология), какое место мы занимаем в нем (антропология) и почему мы должны действовать именно так, а не иначе (аксиология)» [2, с. 273–274]. И уже с этих позиций решаются другие, собственно образовательные задачи, которые ставит педагогическая концепция.

На рубеже XX–XXI вв. выкристаллизовалась новая образовательная парадигма, в основе которой лежит представление о гуманистическом типе личности, модель культуросообразности человека, не только потребляющего культурные ценности, но и развивающего их, человека как самоценности, цели, а не средства общественного развития (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бад, Б. Т. Лихачев, А. В. Мудрик, Н. Е. Шуркова и др.).

Революционные изменения теоретических представлений об обновленной системе образования выражаются в смене парадигм, в утверждении принципов, диаметрально противоположных традиционным взглядам (таблица 1).

Таблица 1 – Сопоставление основ традиционной и новой парадигмы образования

1	2
Традиционная парадигма (человек-средство)	Новая парадигма (человек-цель)
Подготовка ученика к жизни	Непосредственное включение ученика в жизнь
Путь экстериоризации – познания профессиональной деятельности. Развитие личности «по горизонтали» (объем информации)	Путь интериоризации образования – познания и изменения себя. Развитие личности «по вертикали» (степень духовности)
Способ образования – репродуктивная деятельность, результатом которой является усвоение определенного объема знаний, умений и навыков, не меняющих природу человека	Способ образования – самостоятельная познавательная-продуктивная деятельность, творчество, результатом которого являются новые материальные и духовные ценности, более совершенные общественные отношения
Экстенсификация – увеличение совокупных затрат, труда, средств на образование	Интенсификация – получение лучших качественных результатов, освоение большего учебного материала при сокращении затрат на образование
Стремление к стабильности содержания, форм и методов	Стремление к обновлению содержания, форм и методов в соответствии с логикой перемен в научно-технической и социальной сферах
Прерывность образования, независимость его ступеней	Плавность перехода от низших ступеней к высшим; непрерывный подъем образовательной деятельности в целом

1	2
Обособленность образования: разделенность, дискретность производственной и учебной деятельности, общего и профессионального образования	Непрерывная связь образования с наукой и производством, с общественной жизнью; общее образование – необходимая сторона профессионализма
Обособление и приоритет высших ступеней образования по сравнению с низшими, менее значимыми и ценными для формирования личности	Понимание прочности всего здания образования от фундамента – дошкольного образования как важнейшей ступени системы образования

На основе новой образовательной парадигмы родились отдельные концепции, в частности в системе профессионального образования, которая требует особенно быстрой модернизации.

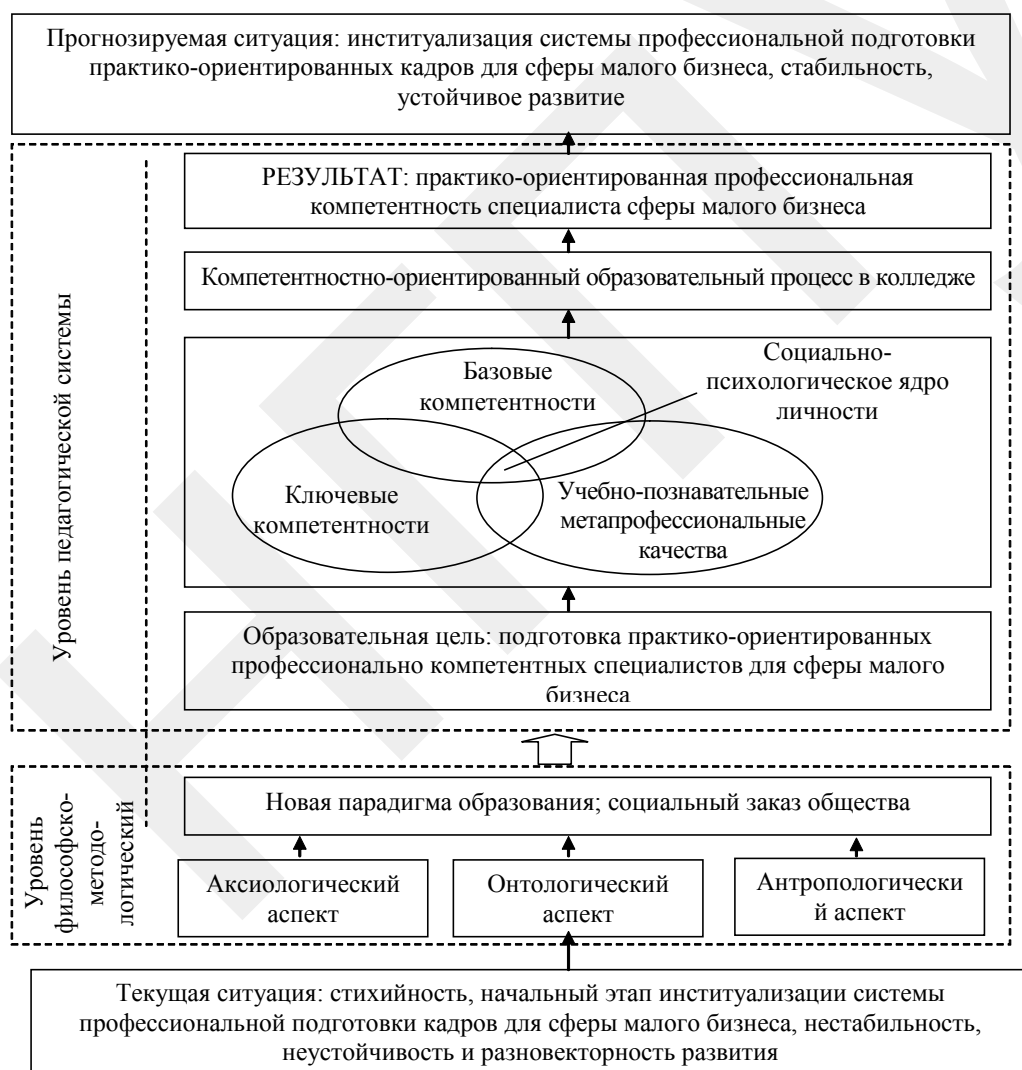


Рисунок 3 – Концептуальная модель системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса

Появляется единое универсальное требование к качеству профессиональной подготовки – это профессиональная компетентность выпускника, которая в значительной мере обеспечит его конкурентоспособность, гибкую адаптацию к условиям рынка (Ф. Н. Ключев, А. Я. Найн, М. П. Сибирская, В. А. Сластенин).

Уровень педагогической системы.

В основе компетентностно-ориентированного образовательного процесса в соответствии с заявленными нами базовыми философско-методологическими установками лежит соответствующий методологический подход, как одно из важнейших концептуальных положений обновления (построения) содержания профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса.

Образовательной целью выступает подготовка практико-ориентированных профессионально компетентных специалистов для сферы малого бизнеса.

Результатом является профессионально компетентный специалист для соответствующей сферы.

Расширительная, педагогически обогащенная трактовка компетентности приводится в документах Министерства образования РФ по модернизации образования [3]. По мнению авторов стратегии обновления образования, понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знаний, умений, навыков). Это понятие несколько иного смыслового ряда, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентаций, привычек и др.

В качестве основных конструктов в заявленном подходе выступают базовые компетентности, ключевые компетенции, учебно-познавательные и метапрофессиональные качества.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц содержится в работах В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимовой, В. А. Кальней, А. М. Новикова, А. В. Хуторского и др.

Эти конструкты широко используются за рубежом, порой в несколько иной формулировке. Например, в Дании – базовые навыки, в Великобритании – ключевые навыки, в Германии – ключевые квалификации и т. д. Но в целом все многообразие терминов описывается уже названные три группы конструктов.

Названные конструкты являются инструментальными средствами достижения целей в обновленных образовательных стандартах III поколения в системе профессионального образования Российской Федерации.

Обобщая предыдущие теоретические изыскания, представим следующее понимание упомянутых выше конструктов для целей нашего исследования.

«**Компетентности** – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как «целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний» [4, с. 12].

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют базовыми. Они включают основы современных научных знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. Эти интегральные знания, включающие в себя общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества. Они первичны по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и мета-качествам.

К **базовым компетентностям** относятся:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественнонаучные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий.

Для целей нашего исследования наиболее актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

В отечественной и зарубежной образовательной практике понятие базовые компетентности выступает в качестве центрального, своего рода тематического ядра, ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идея интерпретации содержания образования, формируемого исходя из результата («стандарт на выходе»); в-третьих, базовая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.).

«**Компетенции** – это обобщение способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. **Ключевые компетенции** определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации» [5, с. 12–14].

С. Е. Шишов, ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г., определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свою знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность [6].

Непроявленная компетенция остается потенциальной. В этом ее особенность. Она не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. С определенной долей допущения можно сказать, что компетенции – это интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, т. е. с конкретной реальной деятельностью. Знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности.

В настоящее время не представляется возможным точное определение состава ключевых компетенций. Приведем ряд ключевых компетенций, которым придается важное значение применительно к нашей концепции:

– **социальная компетенция** – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;

– **коммуникативная компетенция**, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

– **социально-информационная компетенция**, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой, например, СМИ;

– **персональная компетенция** – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

– **специальная компетенция** – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

В ключевые компетенции входят следующие составляющие:

– знания, умения и навыки по учебным предметам;

– социально-профессиональная мотивация;

– социально и профессионально важные качества;

– интегративные социально-профессиональные способности;

– экстрафункциональные социально-профессиональные новообразования.

Толкование смыслообразующих конструктов компетентностного подхода в профессионально-экологическом образовании требует от нас остановиться еще на одном из конструктов – учебно-познавательные и метапрофессиональные качества.

«**Учебно-познавательные и метапрофессиональные качества** – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека [7, с. 16].

Можно выделить две группы учебно-познавательных и метапрофессиональных качеств:

– широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;

– узкого радиуса действия – мета профессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессий: человек-человек, человек-техника, человек-природа и др.

К первой группе качеств относятся наблюдательность, attentionные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социомических профессий типа «человек-человек» актуальны такие качества как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Из характеристики конструкторов следует их тесная взаимосвязь. Все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты. Схематически их взаимосвязь изображена на рисунке 4.

Данные конструкторы использованы для построения профессионально обусловленной структуры личности практико-ориентированного специалиста сферы малого бизнеса.

Возможность применения структуры личности для характеристики специалиста впервые была предложена К. К. Платоновым [8]. Он одним из первых стал использовать при характеристике специалиста категории структуры и модели личности, понимая структуру личности как некий каркас, инвариантный к динамическим изменениям отдельных свойств и качеств личности, а модель – как содержательную сторону структуры.

Впоследствии наиболее продуктивные идеи К. К. Платонова были развиты Э. Ф. Зеером при выявлении взаимосвязей компонентов и построении профессионально обусловленной структуры личности специалиста [4, с. 9].

Понимая личность как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, а также основываясь на упомянутых теоретических положениях о структуре личности специалиста, мы ввели в концепцию модель профессионально ориентированной структуры личности практико-ориентированного специалиста сферы малого бизнеса (рисунок 4).

В ней выделены следующие подструктуры, значимые в профессиональной деятельности:

- 1) профессионально-значимые биопсихические свойства (темперамент, характер, эмоциональная сфера);
- 2) профессионально важные особенности психических процессов (восприятия, ощущения, памяти, мышления, внимания, речи);
- 3) профессиональные опыт (накопленные знания, умения, навыки, способы и технологии деятельности);
- 4) профессиональная направленность (профессиональные ценности, мотивы, принципы, убеждения, склонности);
- 5) интегративная подструктура, включающая ключевые компетенции, базовые компетентности, учебно-познавательные и метапрофессиональные качества.

Каждая из перечисленных подструктур рассматривается нами в плоскости сознательного и бессознательного. Многие поступки, совершаемые специалистом в профессиональной деятельности, не являются сознательными, поскольку могут быть следствием неосознаваемых противоречий, свойств, качеств личности, профессиональных кризисов и деструкций. Кроме того, в профессиональной деятельности специалиста решение многих задач происходит скорее на интуитивном, чем на сознательном уровне. Специалист просто «чувствует» способ решения профессиональной задачи, что является, на наш взгляд, результирующей действия психических процессов на бессознательном уровне.

Все компоненты структуры находятся в строгой иерархической соподчиненности, которая близка по своей организации к целевой стороне профессиональной деятельности. Наиболее высокое иерархическое положение в структуре личности специалиста занимает профессиональная направленность, а наиболее низкое – профессионально значимые психофизиологические свойства.

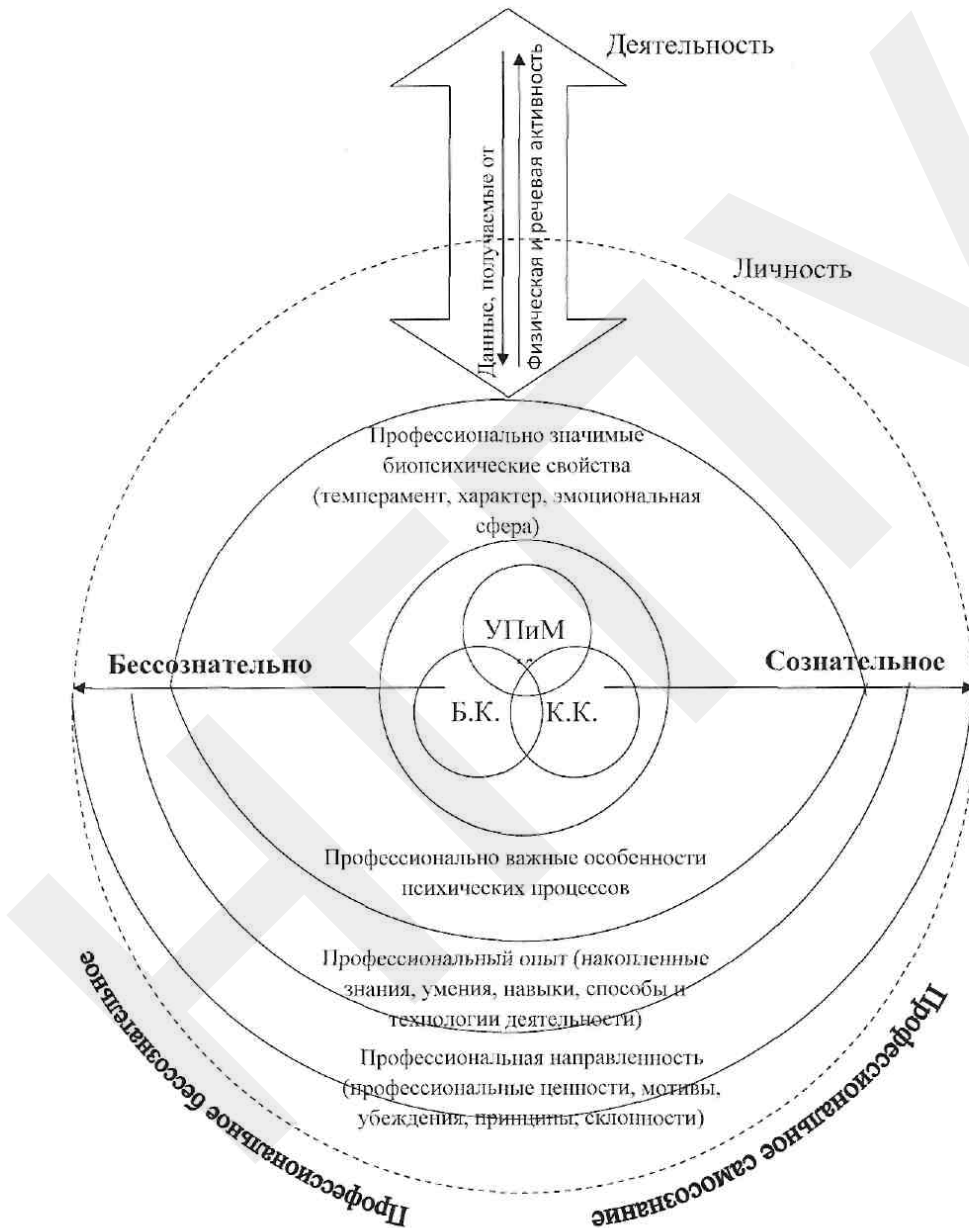


Рисунок 4 – Модель профессионально-ориентированной структуры личности практико-ориентированного специалиста малого бизнеса

Где: Б. К. – базовые компетентности; К. К. – ключевые компетенции; УПиМК – учебно-познавательные и метапрофессиональные качества.

Структура личности практико-ориентированного специалиста сферы малого бизнеса мы раскрываем во взаимосвязи с деятельностью.

Деятельность тесно связана с **профессионально значимыми биопсихическими свойствами**, которые фактически отвечают за реализацию отдельных действий, речь и в то же время обуславливают особенности восприятия личностью окружающего мира. В их основе лежат свойства темперамента и характера, эмоциональные свойства. Биопсихические свойства независимо от сознания накладывают отпечаток на все действия и восприятие личности. Развитие этих свойства происходит в ходе освоения деятельности, причем протекает в основном на уровне тренировки. Биопсихические свойства, значимые в профессиональной деятельности, поддаются тренировке ограниченно и в основном выступают как требования к специалисту на уровне профпригодности. В процессе профессионализации одни биопсихические свойства предопределяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение. К этой подструктуре относятся, например, такие свойства, как зрительно-двигательная координация, глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.

Профессионально важные особенности психических процессов обеспечивают обработку информации, полученной личностью извне и изнутри на сознательном и бессознательном уровне. Благодаря ряду профессионально важных особенностей психических процессов личность приобретает возможность более быстро анализировать, принимать решения, запоминать, воспринимать и реагировать на происходящее в окружающем мире на профессиональном срезе.

Профессиональный опыт формируется как результирующая компонент психических процессов. В профессиональном опыте закреплены все профессиональные знания, умения, навыки, способы и технологии деятельности, с которыми сталкивался за свою жизнь человек. **Профессиональная направленность** сочетает в себе профессиональные ценности, мотивы, принципы, убеждения, склонности, которые появляются у личности в процессе деятельности. Данная подструктура, как и остальные, имеет сознательную и бессознательную составляющие и также включает динамические и статические компоненты. Одна часть мотивационно-ценностных ориентаций постоянна и подвержена лишь незначительным изменениям, а другая часть является подвижной и изменчивой.

Все перечисленные подструктуры личности интегрируются в процессе деятельности, в еще одну подструктуру – **интегративную**. Данная подструктура представляет собой совокупность сложных взаимосвязей между разнородными компонентами личности, проявляющихся в актах профессиональной деятельности.

В выполнении любого, даже самого простого действия участвуют все подструктуры личности: и направленность, и опыт, и психические процессы, и биопсихические свойства. Воспринимая любую информацию или вдаваясь в воспоминания, личность также задействует практически все подструктуры. Особенности связей отдельных элементов подструктур в каждом акте деятель-

ности и восприятия различны, но эти особенности являются принадлежностью каждой личности и могут меняться в процессе профессионального совершенствования или деградации.

Определение структуры и состава компетентностей, компетенций, учебно-познавательных и метапрофессиональных качеств в совокупности с моделью структуры личности практико-ориентированного специалиста, с другими компонентами позволяют нам в дальнейших изысканиях разработать дидактическую модель профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров для сферы малого бизнеса.

Все вышесказанное позволят нам дать некоторую обобщающую оценку изложенной в статье концепции.

Достоинствами концепции являются:

1) ориентация на сознание системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для сферы малого бизнеса, интегрирующей в себе наиболее передовые и наиболее реалистичные идеи и подходы, обусловленные своеобразием их исходных состояний;

2) независимость от конкретной реализации в образовательном процессе любого колледжа;

3) многовариативность технологических решений ее реализации;

4) богатым многообразием представленных в концепции процессов, феноменов, закономерностей, взаимосвязей, компонентов, целей и др.

Очевиден и некоторый недостаток концепции. В концепции в силу ограниченности объема статьи проявляется скрытость отдельных компонентов и их взаимосвязей. В частности, это имеет отношение к концептуальной модели. Более подробно она будет представлена в следующих наших публикациях.

Библиографический список

1. **Новиков, А. М.** Методология образования. [Текст]/ А. М. Новиков. – М., 2002.
2. **Буровский, А. М.** Философия основания экологического образования [Текст]/ А. М. Буровский // Философия экологического образования /под общ. ред. И. К. Лисеева. – М., 2001. – С. 255–286.
3. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 1756-р. Приказ Минобразования Российской Федерации от 11.02.2002. № 393.
4. **Вадеников, В. А.** Мониторинг профессионального развития личности ремесленника. [Текст]/ В. А. Вадеников, Н. А. Доронин, Д. П. Заводчиков, Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002.
5. **Зеер, Э. Ф.** Компетентностный подход в образовании [Текст]/ Э. Ф. Зеер. // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005, – № 3 (33). – С. 27–34.
6. **Шишов, С. Е.** Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов. // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. – № 2. – С. 14–16.
7. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]/ Э. Ф. Зеер.// Образование и наука. Известия УрО РАО, 2004. – № 3. – С. 42–53.
8. **Платонов, К. К.** Проблемы способностей. [Текст]/ К. К. Платонов. – М., 1972.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;
- д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
- First name, middle name, last name (completely);
- Scientific degree and post;
- Place of work;
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

9/2010

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: А. Н. Никульников
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 30,10. Уч.-изд. л. 25,62.

Подписано в печать: 10.09.2010. Тираж 1000 экз. Заказ № 730.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru